Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8470006
Centre d'intérêt: 751

Le Développement de l'habileté à lire chez les jeunes du 2e cycle du primaire / par un groupe d'enseignantes et de chercheur(e)s ; ss la dir. de Denis Bégin. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Programme de perfectionnement des maîtres de français au primaire : GREME, 1983.
122 p. : ill., graph., plan ; 28 cm. -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation ; 19)

Bibliogr.: p. 121-122.

Descripteur(s): *Français (Langu.) *Lecture *Littérature de jeunesse *Théâtre *Emission de télévision *Activité d'apprentissage *Primaire (Niveau)

La recherche-action dont rend compte ce document a été faite dans le but de développer l'habileté à lire différents types de discours chez les jeunes du 2e cycle du primaire. Axée sur les principaux éléments d'une problématique de l'enseignement de la lecture, elle veut faire le lien entre le développement de la lecture en classe et la promotion de la littérature de jeunesse. Synthèse des travaux réalisés au cours de la démarche, le document tente d'expliciter ce qu'est lire selon l'approche fonctionnelle : c d'illustrer le rôle des lieux (classe, coin de lecture, bibliothèque) et des milieux (scolaire, familial, social) en regard de cette approche.

La première section de l'ouvrage groupe et ordonne les éléments reliés au développement de l'habileté à lire en milieu scolaire, familial et social. La deuxième section illustre l'usage que l'on peut faire des médias audio-visuels pour donner le goût de lire, en prenant comme exemples deux émissions télévisées: ##La petite maison dans la prairie## et ##Les Pierrafeu##. Une dernière illustration porte sur la rédaction et la réalisation d'une pièce de théâtre.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 01
Financement: Bénéficiaire - UQAR
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGERU
Programme(s) de subvention - PPMF

EDUQ 8470006

Université du Québec à Rimouski

LE DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À LIRE CHEZ LES JEUNES DU 2e CYCLE DU PRIMAIRE

par un groupe d'enseignantes
et de chercheur(e)s
sous la direction de Denis Bégin

MONOGRAPHIE N° 19

Édité par le GREME
Département des sciences de l'éducation

PPMF

EDUQ 8470006

LE DEVELOPPEMENT DE L'HABILETE A LIRE CHEZ LES JEUNES DU 2e CYCLE DU PRIMAIRE

par

un groupe d'enseignantes et de chercheur(e)s

sous la direction de

Denis Bégin

P.P.M.F. - U.Q.A.R.

Mai 1983

Les enseignantes du projet
Ecole primaire St-Joseph de Mont-Joli

Louiselle CLAVEAU
Gemma DESROSIERS
Liz FORTIN
Thérèse JEAN
Fernande VALCOURT

Le principal de l'école: Gilles LEBEL

Les chercheur(e)s

Denis BEGIN
Agathe LANDRY
Carolle MARCOTTE
Ginette TREMBLAY

Les assitant(e)s de recherche

Jocelyn BOUCHER
Danielle DUBE

Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du ministère de l'Education du Québec au Programme de perfectionnement des maîtres de français au Primaire (P.P.M.F.) de l'Université du Québec à Rimouski.

Design de la
page couverture:
Richard Fournier

© Ottawa, Canada 1983
Denis Bégin
Tous droits réservés

Dépôt légal - deuxième trimestre 1983
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

AVANT-PROPOS

Le présent document est le fruit d'un projet de recherche mené à l'école St-Joseph de Mont-Joli. Les chercheur(e)s de l'U.Q.A.R. ont uni leurs efforts à tour de rôle à ceux de cinq enseignantes et du principal de l'institution dans le but de développer l'habileté à lire différents types de discours chez les jeunes du 2e cycle du primaire.

Cette recherche, de type action, a tôt fait d'orienter ses activités sous l'impulsion des enseignantes sur un assez grand nombre de points dont l'ensemble correspondait aux principaux éléments d'une problématique de l'enseignement de la lecture. D'une certaine manière, on peut dire qu'elle a voulu faire le lien entre le développement de la lecture en classe et la promotion de la littérature de jeunesse.

Différentes circonstances indépendantes de la volonté des membres participants n'ont pas favorisé la réalisation du projet. Cependant, un cadre a été dégagé et certaines avenues ont été explorées. Cet ouvrage se veut une synthèse des travaux réalisés.

Destiné à tout(e) enseignant(e) du 2e cycle du primaire qui désire revoir sa conception de l'enseignement de la lecture et renouveler ses pratiques dans ce domaine, ce guide ne remplace pas la consultation des documents dont il s'inspire. Il tente simplement de replacer leur contenu dans le contexte général de ce qu'est lire selon l'approche fonctionnelle et d'illustrer le rôle des lieux - classe, coin de lecture, bibliothèque - et milieux - scolaire, familial, social - en regard de cette approche.

Denis Bégin

SOMMAIRE

Avant-propos

Sommaire

Liste des tableaux

1ère partie: LE CADRE D'EXPLOITATION en vue de favoriser le développement de l'habileté à lire chez les jeunes du 2e cycle du primaire..... p. 1

1. Lire dans le milieu scolaire..... p. 3

1.1 L'approche fonctionnelle..... p. 4

1.1.1 Les fonctions du langage..... p. 4

1.1.2 Les didactiques fonctionnelles complémentaires..... p. 5

1.1.3 Les taxonomies..... p. 9

1.1.4 La taxonomie retenue par le Programme d'études..... p. 10

1.2 Lire selon l'approche fonctionnelle..... p. 12

1.2.1 Le schéma de la communication..... p. 13

1.2.2 L'axe vertical, celui du langage..... p. 14

Le référent..... p. 14

Le code..... p. 15

Le message..... p. 16

1.2.3 L'axe horizontal, celui du contact intersubjectif..... p. 20

L'écrivain..... p. 20

Le message..... p. 21

Le lecteur..... p. 26

1.2.4 Le contexte..... p. 28

2. Lire dans le milieu familial..... p. 41

3. Lire dans le milieu social..... p. 43

2e partie: ILLUSTRATIONS sous l'angle des rapports entre le livre et les médias..... p. 53

1. Observations..... p. 54

1.1 Au niveau du milieu scolaire..... p. 54

1.1.1 Concernant l'approche fonctionnelle..... p. 54

1.1.2 Concernant le processus d'apprentissage..... p. 55

1.1.3 Concernant la littérature de jeunesse..... p. 56

1.1.4 Concernant le vouloir, pouvoir, savoir lire. p. 56

1.1.5 Concernant les trois lieux de lecture..... p. 57

1.2 Au niveau du milieu familial..... p. 58

1.3 Au niveau du milieu social..... p. 58

2. Première illustration: La petite maison dans la prairie p. 59

2.1 Exploitation de l'émission télévisée..... p. 59

2.1.1 Fiche de planification..... p. 60

2.1.2 Fiche de déroulement..... p. 62

3. Deuxième illustration: La famille Pierrafeu..... p. 68

3.1 Exploitation de l'émission télévisée..... p. 68

3.1.1 Fiche de planification..... p. 68

3.1.2 Fiche de déroulement..... p. 71

3.2 Réalisation d'une bande dessinée..... p. 79

4. Troisième illustration: Le théâtre..... p. 83

4.1 Rédaction et réalisation d'une pièce de théâtre.... p. 83

4.1.1 Fiche de planification..... p. 84

4.1.2 Fiche de déroulement..... p. 87

4.2 Grille d'analyse d'une représentation théâtrale.... p. 90

Annexe I: Exemple d'une fiche et d'un tableau du Guide pédagogique sur la littérature de jeunesse..... p. 94

Annexe II: Certains outils de mesure en lecture..... p. 98

1. Le test de closure..... p. 99

2. Le test de lisibilité..... p. 107

3. Une taxinomie de la compréhension..... p. 114

Liste des ouvrages cités..... p. 121

Liste des tableaux

Tableau 1 A l'origine des fonctions de la communication (discours) retenues par le Programme d'études..... p. 8

Tableau 2 Taxonomie des discours retenus dans le Programme d'études..... p. 11

Tableau 3 Lire (dans les trois milieux)..... p. 46

1ère partie

LE CADRE D'EXPLOITATION

en vue de favoriser le développement de l'habileté à lire

chez les jeunes du 2e cycle du primaire

La première partie porte sur le CADRE D'EXPLOITATION de la lecture dans les milieux scolaire, familial et social.

Pour grouper et ordonner les éléments reliés au développement de l'habileté à lire en milieu scolaire, la première section reprend à son compte certaines données de trois ouvrages fondamentaux. Elle s'intéresse d'abord à l'approche fonctionnelle et à ses retombées sur l'orientation de l'enseignement du français, ces dernières années, grâce à un ouvrage de Josée Valiquette (1); puis, elle intègre les données du Programme d'études (2) et du Guide pédagogique en littérature de jeunesse (3) dans ce cadre. Les deux sections suivantes, brèves, situent le développement de l'habileté à lire dans les milieux familial et social.

Le fait de privilégier cette approche ne veut pas dire pour autant qu'elle soit la seule, à nos yeux.

---

(1) Valiquette, Josée, Les Fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Coll. SREP, Québec, M.E.Q., 1979, 236 p.

(2) Programme d'étude; Primaire; Français, Québec, M.E.Q., 1979, 334 p.

(3) Guide pédagogique; Primaire; Français; Littérature de jeunesse, Québec, M.E.Q., 1981, Fasc. 1: 250 p.; fasc. 2: 105 p.; fasc. 3: 127 p.; 1982, fasc. 4: 157 p.

1. LIRE DANS LE MILIEU SCOLAIRE

Le Programme d'études de français au primaire dit que "l'objet de la classe de français est la production et la compréhension de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement" (1).

Puis, il en précise certains termes:

> On appelle discours toute production orale ou écrite porteuse d'un message, qu'il s'agisse de milliers de mots (roman, essai, conférence) ou de quelques-uns seulement (phrase, réponse à une question).
>
> On appelle discours signifiant celui qui provient d'une volonté de communiquer vraiment et qui est compréhensible par l'interlocuteur.

On aura vu que l'insistance porte sur les éléments de la langue utiles à un usage de celle-ci beaucoup plus que sur les connaissances pour elles-mêmes du système linguistique.

---

(1) Ibid, p. 7

1. L'approche fonctionnelle

Dans ce type d'approche de la langue - l'approche fonctionnelle - "c'est l'acte de communication lui-même qui est considéré dans sa réalité d'acte motivé et adapté aux conditions dans lesquelles se produit la communication" (1).

Cet acte exige, d'une part, des connaissances extrinsèques au système de la langue - à quel type de récepteur je m'adresse; quelle intention je veux lui faire partager; etc - pour que la communication soit efficace sans que, pour autant, d'autre part, toutes les connaissances de ce système aux niveaux phonologique, morphologique, lexical et syntaxique soient maîtrisées.

1.1.1 Les fonctions du langage

La fonction de communication du langage n'a jamais été contestée parce qu'on n'a pas remis en question l'utilisation du langage à des fins de communication. Par ailleurs, on s'est demandé si le langage pouvait poursuivre une autre fin, à savoir la participation à la production même de la pensée, d'où une fonction cognitive possible du langage s'ajoutant à la fonction de communication pour former deux macro-fonctions également importantes (cf. Tableau 1, p. 8)

La fonction cognitive

Même s'il ne s'agit que d'une hypothèse, on peut postuler, à partir des recherches actuelles, l'existence de liens étroits entre langue et pensée et, par là, d'une fonction cognitive du langage. Mais la classe de français ne peut jouer qu'un rôle

(1) Valiquette, Josée, Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Coll. SREP, M.E.Q., Québec, juillet 1979, 236 p., p. 5.

indirect dans le développement de la fonction cognitive.

La fonction de communication

Cependant, il est permis de penser que la maîtrise de la langue et l'habileté à communiquer se développeront plus sûrement chez les jeunes grâce à des activités variées fondées sur l'exploitation des fonctions de communication du langage.

> "Une chose est sûre: même si les travaux assignés aux étudiants s'appuient fréquemment sur l'activité intérieure cognitive du langage, leur formulation écrite relève, elle, de la communication. Et l'utilisation formalisée du langage à cette fin n'est d'aucune façon le fruit d'une génération spontanée. On se doit d'y habiliter progressivement les élèves." (1)

1.1.2 Les didactiques fonctionnelles complémentaires

Depuis plus de dix ans, les maîtres de français ont été sollicités selon différentes approches didactiques dans leurs efforts pour travailler la langue dans le cadre de l'approche fonctionnelle.

Les quatre savoirs

Ainsi, le Programme-cadre de français du primaire (2), paru en 1969, a privilégié une approche selons les quatre savoirs - parler, écouter, lire et écrire -. L'enseignement de la langue s'est, à cette occasion, rapproché de l'élève en tant qu'être communiquant. Cependant, du même coup, il a

---

(1) Ibid, p. 30
(2) Programme-cadre de français (Programme d'études des écoles élémentaires), Québec, M.E.Q., 1969, 8 p.

contribué à créer l'impression qu'il existait une, et une seule manière, de savoir parler ou de savoir écrire. Et pourtant, l'habileté à parler ou à écrire variera selon les caractéristiques des facteurs rencontrés dans une situation donnée.

Les formes de communication

A la suite de la parution du programme-cadre du secondaire (1), certains ont tenté d'inventorier et de décrire les formes de communication. Ils voulaient déterminer leurs caractéristiques linguistiques et formelles pour mieux maîtriser le processus de communication. La complexité de l'entreprise et la difficulté d'application aux différentes formes ont orienté les efforts vers une codification des règles de présentation formelle. D'autres, un certain temps, se sont adonnés à l'étude du schéma de la communication afin d'explorer les possibilités d'ordre pédagogique de ce rôle.

Les situations de communication

Un progrès sensible a été réalisé quand l'accent a été mis sur la compréhension des messages en situation réelle de communication. Mais la richesse même de cette approche fait problème. L'analyse des situations variées nécessiterait une "grammaire de la communication"; de plus, l'abondance des choix possibles de situations à vivre obligerait à sélectionner des critères pour faire le tri nécessaire, ce qui pourrait se révéler assez aléatoire.

Ces approches, malgré leurs mérites, se devaient d'être resituées dans un cadre plus opérationnel; tel est celui offert par la description des fonctions de la communication.

---

(1) Programme-cadre de français (Programme d'études des écoles secondaires), Québec, M.E.Q., 1969, 16 p.

Les fonctions de la communication

Convaincre, informer, s'exprimer, faire rire, etc, sont divers rôles - appelés fonctions de la communication - assumés par le langage à l'occasion d'activités de communication. Chacune des fonctions est le fruit d'une équation entre une intention particulière (convaincre...) et les stratégies langagières permettant de rendre ou de reconnaître cette intention:

intention + stratégies langagières = fonction

L'importance pédagogique à accorder aux fonctions de la communication est bien exprimée dans le passage suivant:

> "... le rôle de l'enseignant, au niveau de sa planification de classe, pourrait consister à inventorier les moyens de susciter tour à tour, diverses intentions de communication; se faisant, il s'assurerait de provoquer chez ses élèves l'usage de stratégies langagières diversifiées, propres à manifester, en situation, les fonctions espérées." (1)

Malgré les chevauchements possibles des fonctions - l'une étant prédominante - dans les communications, il apparaît justifié, dans une optique pédagogique, de privilégier cette voie qui permet à l'élève d'opérer ses choix langagiers en connaissance de cause et au maître de fixer des objectifs d'apprentissage plus précis.

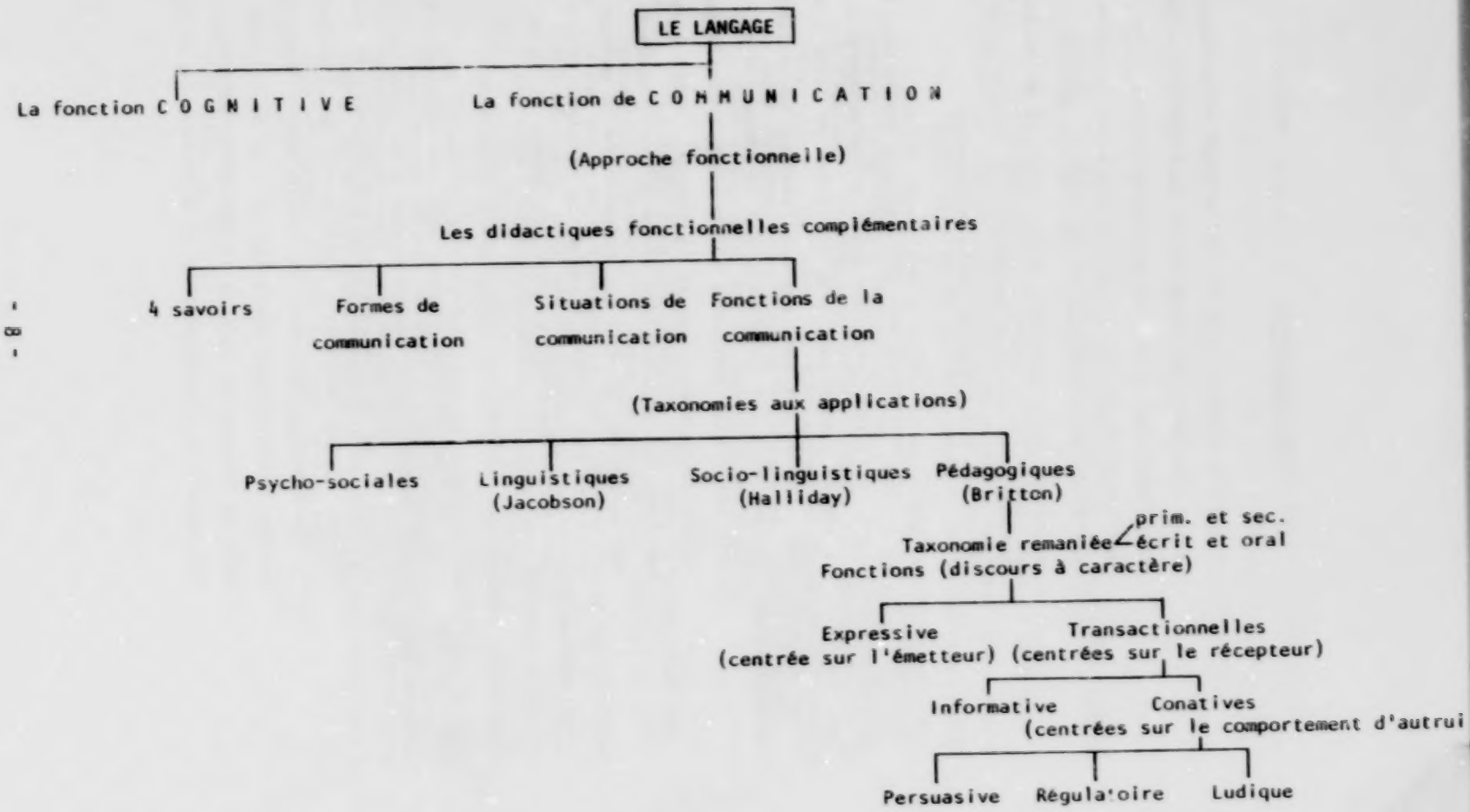
Cependant, tout n'est pas dit; encore faut-il s'entendre sur une sélection de fonctions pertinentes à l'apprentissage de la langue et, plus particulièrement ici, au développement des habiletés de lecture.

---

(1) Ibid, p. 44

TABLEAU I

A L'ORIGINE DES FONCTIONS DE LA COMMUNICATION (DISCOURS) RETENUES PAR LE PROGRAMME D'ETUDES



1.1.3 Les taxonomies

A ce propos, l'étude du langage en contexte, par de vrais émetteurs et récepteurs, dans des situations réelles - la pragmatique - ne nous avancerait guère. La liste indéfinie des fonction qui en résulte procure peu d'intérêt; seules les fonctions conduisant à des apprentissages linguistiques devraient être retenues, d'où l'utilité de recourir à une taxonomie ou un cadre permettant la sélection et la hiérarchisation des éléments jugés pertinents.

Applications psycho-sociales, socio-linguistiques, linguistiques

Les taxonomies aux applications psycho-sociales privilégiant certaines fonctions ayant principalement un impact sur la vie de groupe sont trop éloignées de notre visée pédagogique. Celles traitant des applications socio-linguistiques livrent d'utiles informations à la pédagogie et laissent entrevoir les fruits éventuels d'une étude socio-linguistique en regard d'une didactique de la langue. Quant à la taxonomie de Jacobson aux applications linguistiques, taxonomie mieux connue au Québec, on doit lui reconnaître le mérite d'avoir mis en relief les caractéristiques de messages déjà élaborés, caractéristiques utiles pour les études et la critique littéraires.

Applications pédagogiques

Il faut donc se tourner vers une taxonomie aux applications pédagogiques, seules propre à éclairer le processus de production et de compréhension des discours au profit des élèves. Josée Valiquette cite le cas des taxonomies de Wight - intéressantes mais dont on ignore pour l'instant les incidences linguistiques exploitables - et de Britton - considérant le langage au long de la scolarité afin "de réorienter les objectifs d'enseignement et d'évaluer la variété des

exigences langagières fixées aux jeunes dans les disciplines abordées à l'école" (1) - . C'est cette dernière, remaniée par Valiquette, que les concepteurs du nouveau programme ont adoptée et modifiée à leur tour.

1.1.4 La taxonomie du nouveau programme de français (1979)

La taxonomie de Britton remaniée

Le programme de français n'offre pas, dans sa présentation, de hiérarchisation ou regroupement de fonctions. Cependant, il est sans doute utile de savoir que Valiquette, après Britton, a retenu une distinction essentielle dictée par la psycho-linguistique entre fonction EXPRESSIVE - centrée sur l'émetteur - et fonctions TRANSACTIONNELLES - centrées sur le récepteur - , celles-ci se subdivisant en fonction informative - pour informer - et fonctions persuasive, régulatoire et ludique - pour agir sur le comportement d'autrui.

La taxonomie retenue par le programme

La lecture du programme de 1979 nous fait voir que les concepteurs ont modifié cette taxonomie (cf. Tableau 2, p.11), d'une part, en dédoublant la fonction expressive en fonctions expressive et poétique - celle-ci correspondant au domaine littéraire - et en regroupant les fonctions persuasive et régulatoire en une seule, la fonction incitative. Ils n'ont pas retenu le point de vue de Valiquette à savoir que le poétique serait plutôt un MODE - comme l'humour - , à savoir une façon de dire plus exceptionnelle, propre à certains émetteurs de talent, contrairement à la FONCTION qui constitue un rôle universel, assumé pas tous les locuteurs.

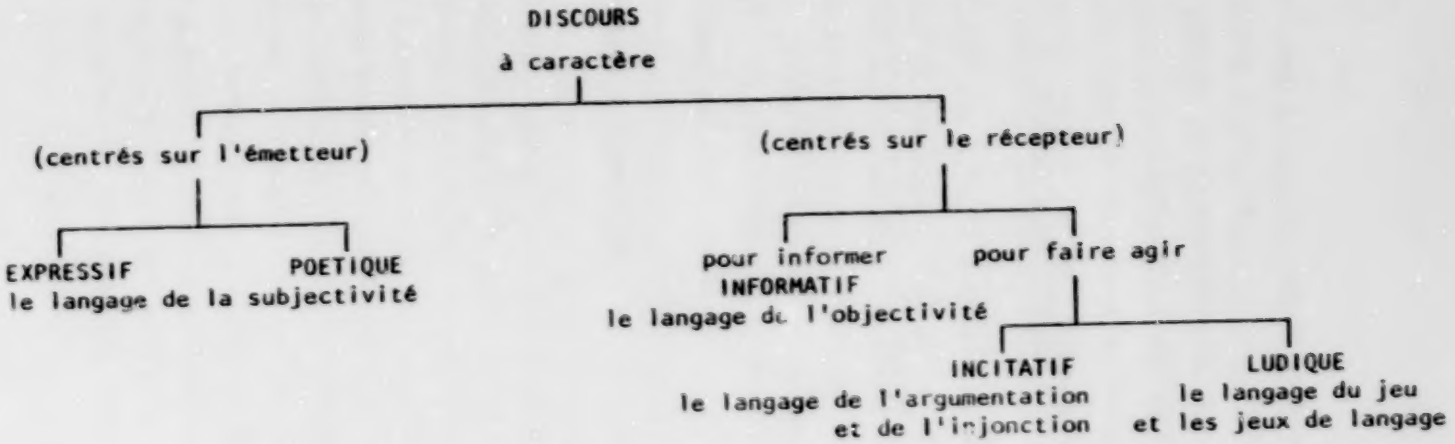
---

(1) Ibid, p. 58

TABLEAU 2

TAXONOMIE DES DISCOURS RETENUS DANS LE PROGRAMME D'ETUDES

(les discours étant des actualisations des fonctions)



Les caractéristiques de ces discours selon les termes mêmes du programme:

Discours à caractère EXPRESSIF, centrés sur les rapports qu'entretient l'émetteur avec le sujet traité.

Discours à caractère POETIQUE, centrés sur la valeur imaginaire du sujet ou sur la puissance évocatrice des mots.

Discours à caractère INFORMATIF, centrés sur le désir du récepteur de se renseigner sur un sujet donné.

Discours à caractère INCITATIF, centrés sur l'intention de persuader, de convaincre, de faire agir le récepteur.

Discours à caractère LUDIQUE, centrés sur la qualité sonore des mots ou sur leur ambiguïté.

Cette première section aura permis de faire la distinction entre les fonctions cognitive et de communication du langage, de passer en revue les didactiques relevant de cette dernière, de jeter un coup d'oeil sur les organisations possibles des fonctions de la communication et d'arriver à celle retenue par le Programme d'études dans ses efforts pour trouver un instrument adapté à l'objet de la classe de français, à savoir "la compréhension et la production de discours signifiants et les conditions dans lesquelles ces opérations s'effectuent normalement".

La seconde section s'intéressera, pour sa part, à ce qu'est LIRE selon cette approche.

1.2 Lire selon l'approche fonctionnelle

Le programme, épousant une orientation axée sur l'exploitation des fonctions de la communication comme il a été vu précédemment, dit que:

> "Lire est l'habileté à reconstruire partiellement ou intégralement le sens d'un texte en tenant compte de l'intention des lecteurs et du type de texte lu". (1)

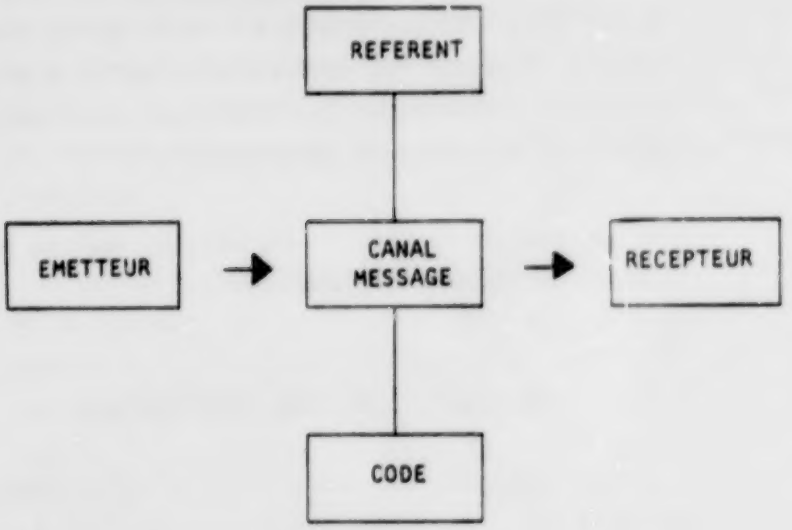
Illustrons la portée de cette définition en situant ses éléments dans le cadre du schéma de la communication de Jacobson présenté graduellement; puis, celui-ci sera explicité afin d'y faire apparaître les éléments qui jouent un rôle dans l'acte de lire en situation de communication.

---

(1) Ibid, p. 22 .

1.2.1 Le schéma de la communication

Le schéma de la communication de Jacobson introduit les éléments suivants:



Comme on peut le constater, ce schéma comporte deux axes:

- l'axe vertical, celui du LANGAGE
- l'axe horizontal, celui du CONTACT INTERSUBJECTIF

Au point de rencontre des deux, le MESSAGE, véhiculé par un canal approprié, permet d'évoquer la réalité extérieure et sert de support au contact intersubjectif.

Voyons de plus près, dans un premier temps, l'axe vertical, celui du LANGAGE et les connaissances citées par le programme nécessaires au développement de l'habileté à lire.

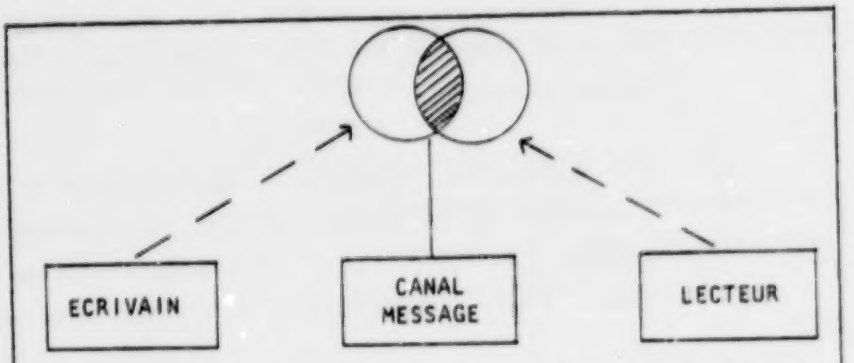
1.2.2. L'axe vertical, celui du langage

Il s'agit du référent, du code et, au croisement des axes, du message véhiculé par un canal.

Le référent

Le référent n'est pas uniquement d'ordre linguistique. Il s'agit de la représentation de la portion de réel qui fait l'objet de la communication entre l'écrivain et le lecteur. Le référent n'est donc pas la réalité mais bien la représentation ou l'image que l'écrivain et le lecteur s'en font.

En fait, des éléments de la personnalité de l'écrivain et du lecteur, des expériences personnelles, des informations propres à chacun d'eux influencent la composition du référent de chacun d'eux. Pour que la communication - la lecture - soit réussie, il faudra que l'écrivain et le lecteur réussissent à construire, chacun pour soi, - l'un, lors de son exercice d'écriture, l'autre, lors de son exercice de lecture - , un référent suffisamment semblable. Illustrons ce phénomène.



La perception commune de l'écrivain et du lecteur se limite à la portion hachurée des deux cercles.

Il est donc plausible de penser que, même avec une utilisation adéquate du code, l'écrivain et le lecteur puissent communiquer en partie seulement. C'est dans ce contexte qu'il faut situer le passage suivant du Programme d'études:

(Connaissances du réel)

> "Les connaissances du réel nécessaires à la lecture s'acquièrent par les expériences multiples de l'enfant à l'école et ailleurs... Elles ne sont pas un objectif spécifique à l'apprentissage de la lecture, mais bien un objectif général de l'école". (1)

Le code

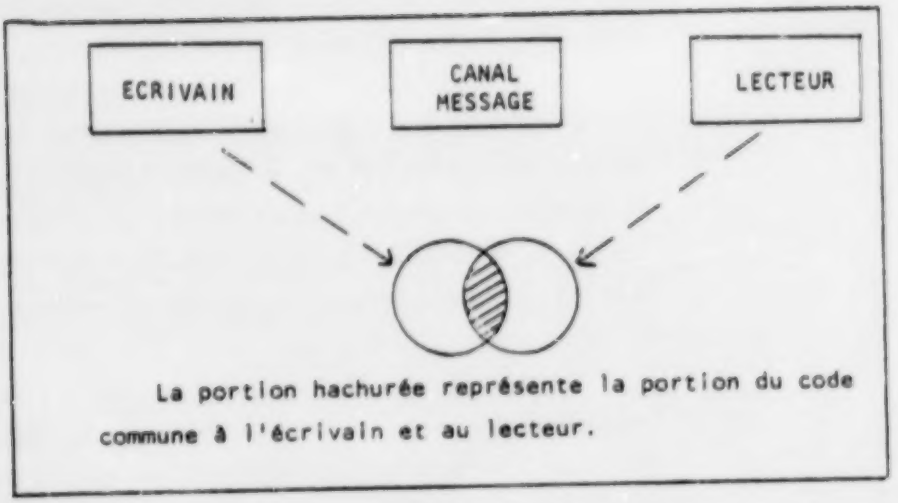
Quant à lui, le code concerne autant la forme et le sens des signes verbaux (le lexique) que les règles d'agencement de ces éléments dans le discours (la syntaxe). On peut donc dire qu'il s'agit de l'ensemble des conventions propres à une communauté linguistique.

Le code, qui est une réalité complexe, tient compte de variables diverses autant d'ordre géographique (le français dans les différents pays francophones), historique (les mots n'ont pas le même âge), socio-culturel (les variétés linguistiques) que formel (les différents types de discours).

De nouveau, comme en ce qui concerne le référent, l'écrivain et le lecteur doivent partager une connaissance commune du code qui soit suffisante s'ils veulent communiquer. C'est ce qu'illustre le graphique suivant:

---

(1) Ibid, p. 24



La portion hachurée représente la portion du code commune à l'écrivain et au lecteur.

(Connaissances de la langue)

Le développement de l'habileté à lire suppose de la part de l'élève-lecteur l'apprentissage de connaissances linguistiques. Cependant, comme l'indique le Programme d'études:

> "L'écolier n'a donc pas à apprendre dans leur forme explicite les règles, les caractéristiques formelles, les lois... Il doit plutôt acquérir une connaissance intuitive de leur usage fonctionnel." (1)

(Moyens de dépannage)

Il indique également divers moyens de dépannage quand surgissent les difficultés:

- le contexte
- l'analyse des composantes lexicales
- l'analyse des composantes grapho-phonétiques
- les dictionnaires, lexiques, encyclopédies, ou une personne bienveillante. (2)

Le message

On pout dire, enfin, du message qu'il est la représentation conventionnelle et matérielle rendue transmissible

---

(1) Ibid, p. 23
(2) Ibid, p. 23

par le codage. Car on ne peut transmettre les idées et les sentiments mais seulement leurs signes.

Précisons que, dans une communication linguistique, le message est constitué des éléments linguistiques de celui-ci auxquels s'ajoutent des éléments para-verbaux (choix du papier, disposition du texte, ajouts à celui-ci tels les dessins...) qui nuancent la portée du message.

Ce message est linéaire et, en cela, s'oppose à la lecture que l'on fait régulièrement de la réalité extérieure, soit par l'organe de la vue, soit par des intermédiaires comme le téléviseur. Dans le message écrit, le lecteur est à la remorque de l'écrivain qu'il suit - et devance parfois - dans un certain ordre spatial pour construire le référent.

(Connaissances des types de textes)

Le message est également tributaire des diverses caractéristiques du texte qui le portent. L'élève a donc besoin de connaissances portant sur les divers types de texte. Le Programme d'études note que, dans la plupart des cas,

> "l'écolier doit commencer à distinguer ceux d'ordre utilitaire... de ceux relevant de la littérature.
>
> Parmi les premiers, il apprendra progressivement à reconnaître ceux qui traduisent un point de vue plutôt subjectif... et ceux qui appartiennent plutôt à une approche objective.
>
> Quand aux seconds, à caractère littéraire, il prendra peu à peu conscience qu'ils sont du domaine de la création." (1)

A ce sujet, il peut s'avérer très utile de se référer à la deuxième partie de l'ouvrage de Josée Valiquette (2) dans laquelle l'auteur présente les propriétés des langages

---

(1) Ibid, p. 24-25.
(2) Ibid, p. 77 et suivantes.

LES TYPES DE TEXTES (1)

N.B. Les modalités et caractéristiques d'ordre linguistique inscrites en regard de chaque langage ne se justifient que par une probabilité d'occurrence, d'utilisation plus fortes, en regard de chacun d'eux. Un texte recoupe des caractéristiques de plus d'un langage mais les caractéristiques de l'un peuvent prédominer.

Fonction EXPRESSIVE (centrée sur l'émetteur)

Le langage de la SUBJECTIVITE: il manifeste nos jugements, nos sentiments, notre propre vision du monde; bref, nous trahissons ce que nous sommes.

Présence du locuteur	L'évocation	Besoin d'explicitation limité
- énoncés à la 1ère pers. - verbes exprimant jugements et opinions - certaines interjections - exclamations (avec intonations et ponctuations caractéristiques	- vocabulaire connotatif - dans le récit fictif: · niveaux de langue des personnages · description de ces personnages	(message suffisamment accessible; les autres informations, jugées moins pertinentes, ne sont pas données)

Fonction INFORMATIVE (centrée sur le récepteur)

Le langage de l'OBJECTIVITE: celui des faits.

La dénotation	L'effacement du "je"	L'explication, au gré des besoins du récepteur
- termes précis et spécifiques - (élimine les · termes abstraits · qualificatifs vagues)	- (on laisse parler les faits) - tournures impersonnelles - pronoms neutres - pronoms personnels de la 3ème personne - nominalisations	- (besoin de pertinence) - adaptation de son niveau de langue au récepteur - caractérisation de la circonstance (adj., ...) - expression de la circ. (subordonnée...) - moyens para-linguistiques (tableaux...)

(1) Condensé à partir d'extraits des pages 77 à 207 de l'ouvrage de Josée Valiquette cité précédemment.

Fonction PERSUASIVE (centrée sur le récepteur)

Le langage de l'ARGUMENTATION: il est axé sur la production d'inférence - raisonnements - efficaces

Les introducteurs de complexité	Les procédés de suggestion	Le vocabulaire de la conviction	Les procédés de mise en relief
- l'opposition "par contre" - la conséquence "si... alors" - l'addition "cependant" - l'explicitation "en effet" - la conclusion "donc"	- figures de style (comparaisons suggestions) - jeux sur la connotation · l'interpellation · le discours à la 2e personne · adv. et adj. mélioratifs · caricaturisation	- verbes typiques "prouver" - adverbes typiques "sûrement" - adjectifs typiques "évident"	- l'emphase - l'opposition des idées - les idées mêmes de l'interlocuteur - la citation en retrait - la répétition sous d'autres formes

Fonction REGULATOIRE

Le langage de l'INJONCTION: il vise à régler la conduite des autres en la leur imposant sans ambages

Les formules impératives	L'explicitation au service de la concision
- impératifs - infinitifs - nominalisations (éliminent les énoncés à la 1ère pers.) (vocabulaire de l'obligation, de l'interdit)	- termes dénotatifs - adj. et expressions adverbiales - procédés de mise en relief (et formules synthétiques) . soulignés; graphiques; italiques...

Fonction LUDIQUE

Le langage du JEU et jeux de langage: il vise à distraire (jeux divers) ou à provoquer le rire (jeux de mots)

Les propriétés linguistiques, objets du jeu	La polysémie et l'incongruité, objets d'humour
- jeu sur l'orthographe (anagramme) - jeu sur la dénotation (charade; mots croisés; mot de passe) - jeu sur la structuration syntaxique (jeux questionnaires)	- la polysémie joue sur le double sens (jeu de mots) - l'incongruité (jeu d'idées)

- de la subjectivité (fonction expressive)
  (et fonction poétique)
- de l'objectivité (fonction informative)
- de l'argumentation (fonction persuasive) | fonction
- de l'injonction (fonction régulatoire) | incitative
- du jeu et des jeux de langue (fonction ludique).

Le canal

Pour terminer la présentation de cet axe du langage, disons un mot du canal, mot qui sera complété dans le point suivant, pour indiquer que la feuille imprimée, que le livre est le canal du message de l'écrivain pour son lecteur.

Le choix du canal et de ses caractéristiques est si important pour la transmission du message que McLuhan n'a pas hésité à dire: "Le médium est le message."

1.2.3. L'axe horizontal, celui du contact intersubjectif

L'axe horizontal du schéma de la communication est celui de la relation intersubjective entre l'émetteur et le récepteur; dans le cas de la lecture, il s'agit de la relation établie entre l'écrivain et le lecteur à l'aide d'un message véhiculé par le canal de l'imprimé.

L'écrivain

Comme l'accent, dans cet ouvrage, est mis sur le développement de l'habileté à lire, quelques mots suffiront ici pour préciser le rôle de l'écrivain pour les jeunes.

On peut affirmer que l'écrivain le plus susceptible d'être lu ou bien reçu par les jeunes lecteurs - une manifestation de ce que l'on appelle de plus en plus souvent le

"savoir partagé" - est celui qui aura présent à l'esprit les caractéristiques - âge, degré d'évolution, intérêts... - de ceux-ci, qui réussira à rendre son sujet réaliste, vraisemblable ou évocateur selon le cas et qui usera du code de manière à ce que son message devienne linguistiquement accessible à son public.

Egalement, dans l'élaboration de son livre, son emploi de l'illustration, sa disposition des différents éléments - texte, illustrations - son choix des modalités d'édition renforceront l'unité du message véhiculé linguistiquement au lieu de le contredire plus ou moins.

Sa présence en classe - tout comme celle de l'illustrateur - , par le biais de Communication Jeunesse ou autrement, devrait à la fois lui rappeler régulièrement ces faits et démystifier son rôle auprès des jeunes tout en permettant à ces derniers d'achever le processus de la lecture en les amenant à produire à leur tour un message oral ou écrit.

Le message

Types de messages

Les types de message à être lus par les élèves sont précisés par le programme. Selon celui-ci, "tout au long de l'apprentissage, l'habileté à lire grandit par la lecture de textes

- signifiants et multiples
- à caractère littéraire ou utilitaire
- dont la longueur et la complexité vont croissant". (1)

(1) Ibid, p. 23

Cependant, la présentation des éléments de ces textes et le choix de ces derniers peuvent poser certains problèmes. Heureusement, la parution des fascicules du Guide pédagogique sur la littérature de jeunesse (1) a comblé en partie ces lacunes.

Présentation et choix des messages

En effet, le chapitre 4 - "découvrir le livre comme objet plurier" - du fascicule 1 - Activités pédagogiques - fournit des informations et activités pertinentes à la découverte des diverses composantes du livre (le texte, l'illustration, les aspects matériels, etc.). Pour leur part, les fascicules 2, 3 et 4 donnent des renseignements utiles - sujet, genre, nombre de pages, clientèle visé, maison d'édition, année de parution - sur un choix de titres destinés à des clientèles précises; les voici:

Tableau 1: Je lis avec l'enfant (2 à 6 ans).
Tableau 2: L'enfant apprend à lire (3 à 8 ans).
Tableau 3: L'enfant lit (5 à 10 ans).
Tableau 4: L'enfant lit ses premiers longs textes (fin de la 3e année et 4e année).
Tableau 5: L'enfant lecteur autonome (5e et 6e année).

et voici les champs couverts par chacun de ces fascicules:

Fasc. 2 - Littérature québécoise de jeunesse.
Fasc. 3 - Livres de jeunesse francophones publiés à l'étranger.
Fasc. 4 - Les livres documentaires et les textes informatifs.

A l'aide de ces bibliographies sélectives commentées, on pourra:

Messages et fonctions

- pour répondre aux exigences des caractères ludique - poétique - expressif utiliser le livre de fiction

(1) Ouvrage cité précédemment.

PRESENTATION DE LA BANQUE D'ACTIVITES

DU GUIDE PEDAGOGIQUE SUR LA LITTERATURE DE JEUNESSE (1)

I. Regroupement des activités en cinq catégories

Les cinq catégories d'activités proposées recouvrent l'ensemble des objectifs sociopédagogiques établis en vue de développer le goût et des habitudes de lecture. Elles rejoignent les objectifs du programme de français, quant au développement des habiletés, des connaissances et des techniques langagières.

Les cinq catégories de fiches

1. Motiver les écoliers à la lecture
   - Développer le goût de lire dans des situations variées.
   - Mener des projets de lecture.
   - Présenter et faire la promotion des livres.
   - Développer l'art de raconter à partir des livres.

2. Le plaisir de lire
   - Laisser manipuler les livres.
   - Laisser lire.
   - Mettre à l'horaire une séance quotidienne de lecture libre.

3. Choisir ses lectures
   - Provoquer des situations de lecture variées.
   - Elargir les goûts et les intérêts des enfants en lecture.
   - Pour connaître la variété des livres et des textes.

4. Découvrir le livre comme objet pluriel
   - Observer les éléments matériels d'un livre.
   - Examiner le langage du texte et de l'image en vue de le comprendre.
   - Découvrir les thèmes et les valeurs présentés dans un livre.

5. S'exprimer sur ses lectures
   - Réinvestir les acquis de lecture (à l'oral, à l'écrit, en arts plastiques, en art dramatique...).
   - Développer la créativité.
   - Développer le sens critique.

(1) Fascicule I: Activités pédagogiques, Québec, M.E.Q., 1981, 250 p., p. 9 et 13.

III. Utilisation du guide

Cette banque d'activités et les sélections qui l'accompagnent ne sont pas des textes à lire d'une couverture à l'autre. Ces trois fascicules sont pensés pour être des outils de consultation. D'ailleurs, pour sauvegarder ce caractère de référence ponctuelle, il a fallu accepter une certaine redondance.

Exemples d'utilisation

· A partir des sélections

- J'enseigne en 3e année. Je regarde ce qui est proposé comme livres pour les enfants de sept à dix ans, aux tableaux 3 et 4 des sélections.
- Je repère quelques titres et je lis l'analyse critique qui en est faite. Je pense que ces livres intéresseront mes élèves; je note les activités suggérées.
- Je consulte la banque de fiches et, à partir des indications données, je planifie une activité compte tenu de mon groupe d'élèves, de ma planification de classe et du programme.

· A partir d'un besoin précis

- J'enseigne en 6e année. Je veux traiter la notion de récit. Mes écoliers ont de la difficulté à écrire des textes vivants et cohérents.
- Dans quelle catégorie de fiches traite-t-on cette notion?
  Dans la catégorie 4, parce que c'est la découverte et la connaissance du livre;
  Dans la catégorie 5, parce que c'est un réinvestissement à l'écrit. Je peux également consulter l'index, la table des matières, à "récit" et "à rédaction de textes".
- Je note les titres de livres suggérés sur ces fiches et je lis les commentaires des sélections.
- Ces activités et livres conviennent-ils à mes élèves? Je planifie l'activité.

· A partir de la banque d'activités

- Je veux que la lecture devienne importante dans ma classe; je dois donc motiver mes élèves à cette activité. Je consulte les fiches de la catégorie 1 et je choisis un projet, je consulte les fiches pertinentes.
  Exemple: On décide de faire un album de personnages; on devra donc consulter les fiches sur les personnages, l'action, le récit, le dessin, la critique...

· A partir du programme de français

- Je définis mon besoin; je consulte l'index alphabétique des notions à la fin du fascicule no 1; je lis les fiches citées; je choisis les activités pertinentes et je consulte les sélections de livres.
  Exemples tirés de l'index: Affiche, (5.5)
  Informatif
  - rédiger un texte: (5.8) - (5.9);
  - dessin: (5.12);
  - texte: (5.15).
  Lecture
  - sélective: (3.15) - (3.16).

(Cf. également un exemple d'une fiche et d'un tableau à l'annexe 1p.94)

qui recouvre les albums-récits, les romans, la poésie, les contes, le théâtre

· pour répondre aux exigences des caractères incitatif et informatif, on pourra utiliser les encyclopédies, les livres d'actualités, certains articles de la presse enfantine.

Bien entendu, c'est en termes de traits dominants - dans un livre de poèmes, la fonction expressive ou poétique peut très bien prédominer en regard de la fonction ludique, par exemple - qu'il faut penser et utiliser les caractéristiques des textes

Lisibilité des messages

On ne peut passer sous silence un autre aspect relié aux messages à être sélectionnés en vue du développement de l'habileté à lire. Il s'agit du degré de difficulté d'un texte en regard d'une catégorie d'individus donnés. (Le lecteur désireux d'en savoir davantage sur certains outils de mesure concernant les rapports entre l'élève et le texte pourra consulter à cet effet l'annexe 2 de cet ouvrage.)

La lisibilité - ou difficulté d'être lu - d'un texte peut être envisagée sous un certain nombre d'angles dont

· la présentation matérielle du texte écrit (sa lisibilité en tant qu'imprimé)

· la langue

· l'illustration.

Les travaux qui semblent les plus prometteurs actuellement - ceux de Georges Henry (1) en ce qui concerne les textes francophones - portent sur la dimension linguistique

---

(1) Henry, George. Comment mesurer la lisibilité, Bruxelles, Editions Labor, 1975, 175 p.

du texte. En effet, il s'avère maintenant possible de prédire, à l'aide d'une simple méthode de calcul comprenant quelques variables fondamentales, l'indice optimum, c'est-à-dire une lecture ni trop difficile, ni trop facile, d'un texte selon trois catégories d'âges ou niveaux d'études:

- 5e et 6e années du primaire
- 1ère et 2e années du secondaire
- 4e et 5e années du secondaire.

Comme on peut l'imaginer, la lisibilité, qui s'obtient par un calcul qui ne nécessite pas la participation des élèves, constitue un facteur à retenir dans la sélection des textes. Mais il faut souligner qu'il a une portée limitée.

Efficacité des messages

En effet, en travaillant sur les implications de ce facteur, Richaudeau (1) a mis en évidence qu'un texte peut être lisible pour quelqu'un mais dénué d'efficacité parce qu'il ne convainc pas le lecteur, celui-ci ne partageant pas l'intention de l'écrivain. Une bonne lisibilité concourt certes à rendre un texte efficace en évitant des efforts inutiles pour la compréhension des mots et des phrases mais elle ne mesure que l'un des facteurs concourant à cette efficacité.

Le lecteur

Que se passe-t-il chez le lecteur s'apprêtant à lire un message?

D'abord, perception des mots, les premiers du message, qui amène simultanément un début | de reconstitution du référent
| de restructuration de la phrase

(1) Richaudeau, François, "Le texte le plus efficace que je connaisse", Communication et langage, no 37, 1er trimestre 1978, p. 6-24.

Sur cette base, le lecteur anticipant à la fois

une suite logique (référent)
une suite syntaxique (code)

continue sa perception des mots

qui confirme
ou infirme ses anticipations

et poursuit ainsi jusqu'à

- la reconstitution complète du référent
- la restructuration entière de la phrase.

Le Programme d'études distingue deux paliers dans ce processus: l'activité perceptive et l'activité intellectuelle. (1)

L'activité perceptive

Par activité perceptive, il faut entendre cette exploration du lecteur à la recherche des mots et groupes de mots. Les aptitudes reliées à ce type d'activité s'exercent au niveau de la discrimination visuelle - l'acuité, le suivi, la mémoire visuelle - . Une certaine agilité se manifestant au niveau du temps de réaction et de la dextérité entre également en ligne de compte. Certains auteurs ont développé un matériel ayant pour but de développer ces habiletés chez les élèves du primaire. (2)

L'activité intellectuelle

D'autre part, l'activité intellectuelle est synonyme d'acte d'interprétation dont le succès est lié

- à la connaissance que le lecteur a du réel (connaissances pré-construites) et de la langue;
- à la reconstruction du sens grâce à l'intentio (selon l'une ou l'autre des fonctions) qu'il se donne dans sa lecture.

(1) Ibid, p. 22.
(2) Foucambert, Jean et Jean André, Atel 1/La lecture fonctionnelle et dynamique, (Matériel d'étude pour les enfants de 8/9 ans), Paris, Sermap/O.C.D.L., 1977, Matériel didactique, guide méthodologique, 32 p.

L'écolier bon lecteur tel que le voit le programme est

> "celui qui pratique la lecture économiquement en reconstruisant le sens d'un texte avec le maximum de facilité, celui pour qui aussi la lecture est devenue un moyen d'information et de divertissement aussi rentable que tout autre mode de communication". (1)

et le lecteur averti, c'est ce bon lecteur qui possèdera

> "un ensemble de connaissances qui lui donnent le moyen de pénétrer l'intention de l'auteur et de la critiquer en soi et dans son expression". (2)

1.2.4. Le contexte

La relation intersubjective entre l'écrivain et le lecteur s'inscrit dans un contexte dont les composantes principales sont:

- les situations de lecture;
- les intentions et intérêts de lecture;
- les activités proposées.

Les situations de lecture

Il faut bien se rendre compte que l'absence de l'émetteur - l'écrivain - crée une difficulté au jeune lecteur dans son effort de communication. En effet, ce dernier peut être facilement handicapé au niveau des ajustements - de l'objectivation - qu'il tente de réaliser en cours de lecture.

---

(1) Ibid, p. 22
(2) Ibid, p. 23

UNE SITUATION DE LECTURE

OBJECTIF: développer le goût de diversifier ses lectures (discours informatif et incitatif).

MOYEN: réalisation d'un album, d'un tableau, d'une revue ou d'une production orale, individuellement ou en équipe, sur un thème au choix (ex.: montage d'un album sur la vie des personnages de l'émission La petite maison dans la prairie).

STRATEGIE 1: Chaque THEME est exploité grâce à la notation de faits à partir d'ouvrages selon les formes suivantes à retrouver dans la revue, l'album, le tableau ou la production orale (un minimum de formes devraient être présentes dans chaque travail):

- monographie (inf.) (ex.: court texte sur les Etats-Unis au XIX^{e} s.)
- article d'encyclopédie (inf.) (ex.: un article sur les chemins de fer de l'époque)
- reportage journalistique (inf.) (ex.: le texte d'un article d'un journal ancien)
- récit d'un fait historique (inf.)
- biographie (inf.) (ex.: courte biographie de Laura Ingalls)
- itinéraire (inc.) (ex.: trajet du lieu où se déroule l'action à notre ville)
- recette (inc.) (ex.: recette de plats à base de produits de jardin familial)
- règles de jeu (inc.) (ex.: un jeu de camarades d'école des Ingalls)
- mode d'emploi (inc.) (ex.: comment se servir d'un instrument ancien)
- dépliant publicitaire (inc.) (ex.: dépliant annonçant les vertus d'une potion miraculeuse d'un charlatan).

STRATEGIE 2: Chaque revue, tableau ou production orale est l'objet d'une PROMOTION lors d'une EXPOSITION/PRÉSENTATION à la bibliothèque grâce à la réalisation de productions selon les formes suivantes:

- dépliant d'information (inf.) (ex.: l'horaire de la Présentation
- affiche (inc.) (ex.: réalisation d'affiches invitant à l'événement)
- invitation (inc.) (ex.: réalisation de cartes d'invitation)

STRATEGIE 3: Lors d'une activité à la bibliothèque, chaque production est présentée par ses auteurs et les élèves sont invités à lire les différents travaux.

UNE TECHNIQUE D'ANALYSE DE SITUATIONS DE LECTURE

Un exemple

LA SITUATION

- On prépare la venue d'un illustrateur-auteur: Louise Pommainville.
- Un animateur vient présenter l'auteur et explique aux enfants les étapes qui précèdent la parution d'un livre.
- Les enfants lisent des livres de Louise Pommainville et décident de composer des livres sur le thème de Pitatou.
- La classe se divise en équipes, les membres de chaque équipe se spécialisent: certains s'occupent du texte, d'autres de l'illustration, etc ...
- Les enfants se sont amusés, l'atmosphère était agréable, ils ont fait preuve d'imagination.
- Cette situation a pris une semaine, soit de 8 à 9 périodes de français.
- 25% des enfants ont atteint des objectifs grammaticaux.

LES ACQUIS

- Le rôle de différentes personnes qui travaillent à la fabrication d'un livre.
- La structuration d'un livre.
- Un éveil à l'illustration.
- Une meilleure compréhension du rôle de l'image.
- Le partage dans le travail d'équipe.
- La structuration des p..rases.
- Une valorisation des talents.
- Motivation des enfants.
- Développement de l'imagination.
- Développement de l'autonomie.

LES INCONVENIENTS

- Enervement des enfants.
- Faiblesse du travail d'équipe: chacun avait sa tâche mais la collaboration entre enfants était pauvre.
- Cette activité n'aidait pas à la préparation des bulletins; il fallait se dépêcher à faire des examens.

LES CONDITIONS DE REPRISE

- Mieux faire le lien entre cette activité et le travail à faire durant l'étape.
- Mieux prévoir les objectifs linguistiques à être poursuivis.
- Mieux préparer les élèves à travailler en équipe, à partager le travail.

(L'absence de l'écrivain)

L'écrivain n'est pas là pour répondre à ses interrogations et le jeu des messages para-verbaux se limite à ceux, plus ou moins éloquents pour lui, contenus dans le livre qu'il lit. En tant qu'intermédiaire, l'enseignant(e) peut guider le jeune dans sa lecture en le mettant sur la piste des indicateurs susceptibles de lui révéler les réponses inscrites dans le texte ou à partir de celui-ci.

(La présence ou l'absence de l'objet représenté)

Si, d'autre part, l'objet - la réalité - qui est à créer le référent est absent dans l'entourage du jeune lecteur ou lui est peu familier, celui-ci devr se fier aux informations que l'écrivain aura données dans son texte et aux illustrations que le livre contient afin de se faire une image suffisamment précise de cette réalité. Ici, les efforts de l'enseignant(e) pour rendre le réel accessible à l'enfant par le contact physique, le rappel d'événements, la vue de photographies, etc, pourront contribuer à clarifier le référent de ce dernier.

(L'organisation des trois lieux)

La situation de lecture comprend également les lieux où s'exerce cette activité. Règle générale, la classe est l'endroit privilégié de celle-ci; de plus en plus souvent, le coin de lecture y a sa place. En fait, l'élève devrait pouvoir compter sur trois lieux - la bibliothèque centrale s'ajoutant aux deux premiers - susceptibles de répondre à des besoins spécifiques et complémentaires en vue du développement de l'habileté à lire.

En classe, les livres scolaires, constitués d'extraits ou de textes brefs, visent le développement des mécanismes de base en lecture et une première ouverture aux diverses formes de communication écrite. Pour devenir lecteur,

l'élève-liseur a besoin de lire intégralement beaucoup d'imprimés de différents types de discours en usage à l'école et dans la vie. Le coin de lecture peut répondre partiellement à cet objectif à condition que les livres qui y sont déposés soient changés assez fréquemment. Mais ces lieux ne permettent pas, contrairement à la bibliothèque, d'offrir un éventail suffisamment large pour satisfaire la curiosité d'un groupe de jeunes en éveil et stimuler le développement de l'habileté à lire sous ces diverses formes. En plus de ce rôle, la bibliothèque peut devenir un lieu d'animation sur et par le livre, un lieu où les diverses formes d'expression - arts plastiques, musique, audio-visuel, théâtre - ont une place physique où se manifester et entrer en dialogue avec le livre grâce à l'enfant et à son bénéfice.

(La réglementation et le fonctionnement)

Ces lieux joueront bien leur rôle si la réglementation et le fonctionnement régulier ne viennent pas en contradiction avec celui-ci. Ainsi, la classe doit être le théâtre de questionnements et d'échanges entre l'enseignant(e) et les élèves au sujet des textes lus; elle peut être également celui d'une lecture personnelle régulière, même quotidienne. De même, l'accès au coin de lecture doit être facilité, encouragé et, si l'ordre doit y être maintenu, il ne l'est au détriment de l'apprentissage à la consultation. Quant à la bibliothèque centrale, elle doit appartenir aux élèves, devenir un lieu d'animation et favoriser un réel contact avec les livres déposés sur les présentoirs ou les rayons. Pour ce, son aménagement doit être harmonieux et chaleureux et faciliter l'exercice d'activités variées et fréquentes d'animation tout comme le simple plaisir de bouquiner ou de lire dans un tel décor. Les barrières comme le nombre de livres empruntés, leurs genres, les moments d'emprunt doivent être

si peu encombrantes qu'elles n'entravent pas le développement ni du goût ni de l'habitude de lire.

Les intentions et intérêts de lecture

Quand on parle du contexte, en regard de l'activité de lecture, on comprend, en plus des éléments de la situation proprement dite, les intentions et intérêts de lecture.

(Les intentions)

Le Programme d'études dit que l'élève, avec le temps et plus particulièrement au 2e cycle, adapte, quand il s'agit de textes plus étendus, sa manière de lire à ses intentions de lecteur, d'où les types de lecture suivants:

- une lecture intégrale
  (l'élève recherche une information intégrale)
- une lecture sélective
  (il a besoin de renseignements déterminés, ponctuels)
- une lecture purement distrayante
  (il lit pour le plaisir de lire)
- une lecture à haute voix
  (il veut donner de l'information aux autres). (1)

Rappelons que les intentions chez le lecteur comprennent également ce que l'on a nommé fonctions - ou caractères - précédemment. En effet, quand, par exemple, le lecteur a l'intention de s'informer sur un sujet donné, il se met à la recherche d'un texte à caractère informatif (fonction informative) sur ce sujet. Car c'est l'intention qui, alliée aux stratégies langagières, donne le message (le texte). Une illustration de ceci avec le message à caractère informatif:

(1) Ibid, p. 23.

chez l'écrivain

- l'intention d'informer sur un sujet donné,
+ l'usage qu'il fait des stratégies langagières comprenant des indicateurs informatifs,
= le message (le texte) à caractère informatif;

chez le lecteur

- l'intention de s'informer sur un sujet donné,
+ l'usage des stratégies langagières permettant d'interpréter les indicateurs informatifs,
= l'acte de lecture d'un message (texte) à caractère informatif.

Ainsi de suite pour les différents types de textes ou messages retenus par le programme et rapportés précédemment:

- à caractère expressif (le lecteur a l'intention de connaître les sentiments de quelqu'un),
- à caractère informatif (il a l'intention de s'informer),
- à caractère incitatif (il a l'intention d'agir ou de connaître le point de vue de quelqu'un),
- à caractère ludique (il a l'intention de jouer avec ou sur les mots),
- à caractère poétique (il a l'intention de connaître l'imaginaire de quelqu'un ou la puissance évocatrice des mots).

(Les intérêts) Par ailleurs, que sait-on des intérêts des jeunes en lecture? En gros, on peut dire, à la suite des auteurs du Guide pédagogique (1)

- que les enfants ont des goûts et des intérêts aussi nombreux que variés;
- que ces intérêts sont très variables au cours d'une année (selon les saisons, par exemple);

(1) Ibid, p. 77 (fasc. 1)

- que ces intérêts subissent l'influence de ce que l'adulte présente;
- enfin, que ces intérêts sont généralement tributaires de l'environnement socio-culturel et familial des jeunes tout comme de leurs besoins psychologiques.

Les auteures concluent que les enfants, indifféremment de leur âge et de leur sexe, aiment la variété des livres et auraient tendance à suivre les succès populaires. Elles signalent également que les enfants sont influencés par les intérêts des adultes.

Il serait utile d'apporter une nuance à ces propos en ce qui concerne les jeunes de la fin du 2^{e} cycle. En effet, les sondages portant sur les intérêts du début du secondaire montrent, sous l'influence d'ordre culturel, un tassement des intérêts. Aussi, le rôle de l'enseignant(e) est utile dans ce contexte pour éviter, par exemple, des tendances au sexisme dans le choix des livres et des activités de lecture.

Pour répondre à ces attentes diversifiées de la part de l'élève, l'enseignant(e) aura avantage à se référer à différents outils regroupant des suggestions de livres selon diverses catégories. (cf. les références présentées à la page suivante)

Les activités proposées

Enfin, le contexte de l'acte de lire comprend également, en classe de français, les activités proposées à l'élève. Le programme a identifié, en vue du développement de l'habileté à communiquer, un processus d'apprentissage basé sur les lois de la communication verbale.

POUR DES SUGGESTIONS DE TITRES

CHOIX JEUNESSE DOCUMENTATTION IMPRIMEE Centrale des bibliothèques 1685, rue Fleury est Montréal, Qué. H2C 1T1 (514) 381-8891	"Bulletin d'information bibliographique qui s'adresse aux principaux établissements d'enseignement primaire, ainsi qu'aux bibliothèques publiques du Québec." Recensement de livres à tous les niveaux scolaires et dans toutes les disciplines.
COMMUNICATION-JEUNESSE 445, St-François-Xavier Bureau 27 Montréal, Qué. H2Y 2T1 (514) 844-5939	Organisme qui se charge de promouvoir la littérature de jeunesse produite au Québec. Fait de l'animation à l'école, à la bibliothèque et à la garderie. Présente des listes bibliographiques avec courts résumés de livres, pour le primaire surtout.
DES LIVRES ET DES JEUNES C.P. 2152 Succ. Jacques-Cartier Sherbrooke, Qué. J1J 3Y2	Revue présentant des articles, compte-rendus d'ouvrages, bibliographies classées par genres et par âges. Fait des suggestions de titres principalement pour le primaire. Est édité par l'Association canadienne pour l'avancement de la littérature de jeunesse (ACALJ).
LURELU C.P. 446 Succ. De Lorimier Montréal, Qué. H2H 2N7	Revue consacrée à la littérature québécoise pour la jeunesse. S'adresse à la clientèle du primaire. Présente des bibliographies et des critiques de livres.
QUEBEC FRANÇAIS C.P. 9185 Québec, Qué. G1V 4B1	Revue comprenant une section "Littérature de jeunesse" qui suggère des livres pour les jeunes du 2e cycle du primaire, principalement.

(La pratique) Ainsi, il recommande des pratiques répétées et variées de lecture à partir de textes aux intentions de communication diverses.

(L'objectivation) Il propose des activités d'objectivation (1) de la lecture par lesquelles le lecteur est invité à prendre du recul en regard de sa lecture afin

- de mieux la comprendre
- d'en dégager des règles de fonctionnement
- ou de donner suite aux propos lus.

(L'acquisition de connaissances) Enfin, il signale l'importance pour le lecteur d'acquérir certaines connaissances concernant le fonctionnement de la langue écrite, celui des discours qu'il veut lire et celui des composantes de la situation de communication dans laquelle sa lecture s'inscrit.

(Les niveaux de compréhension ou de réalisation) Selon leurs objectifs, les activités s'inscrivant dans ce processus d'apprentissage permettent d'atteindre des niveaux divers de compréhension ou de réalisation. (2)

Ainsi, quand les activités, en plus de rendre le décodage possible, favorisent une perception des idées importantes et secondaires d'un texte donné, on obtient une <u>lecture littérale</u>. Pour certains discours - consignes, modes d'emploi, directives... - , il s'agit d'une forme achevée de lecture.

---

(1) Consulter à cet effet les commentaires intégrés aux illustrations de la 2e partie de cet ouvrage.

(2) Hould, Raymond, <u>Les habitudes de lecture des élèves du secondaire</u>, (Deuxième partie: Développement des habitudes de lecture au secondaire), Coll. SREP, Québec, M.E.Q., 1981, 93 p., p. 16-19.

Si le lecteur, guidé à l'occasion par l'enseignant(e), explore à l'aide d'indices non verbaux et d'indicateurs linguistiques les aspects cachés du texte qui complètent les données d'une lecture littérale, il fait une lecture dite inférentielle.

D'autres activités peuvent amener l'élève à aller plus loin et s'interroger sur des choix ou affirmations de l'auteur et sur des possibilités de substitutions au niveau du texte ou du contenu; c'est la lecture critique.

Un pas de plus et quand l'écriture est le prolongement de la lecture, la lecture devient créatrice.

(L'exercice d'un vouloir, d'un pouvoir, d'un savoir)

Par ailleurs, la lecture est associée, en faisant usage de repères d'ordre pédagogique, à un "faire", c'est-à-dire, à un acte significatif exigeant l'exercice d'un vouloir, d'un pouvoir et d'un savoir. A ce moment-là, les activités de lecture peuvent être vues et réalisées comme

- un acte de satisfaction d'un besoin,
  c'est-à-dire l'expression d'un vouloir concrétisé par
  - des lectures utilitaires,
  - des lectures sociales,
  - des lectures personnelles;
- un acte de développement de la personne,
  c'est-à-dire la réalisation d'un pouvoir,
  celui d'avoir développé la capacité de comprendre une situation de lecture et de l'exploiter pour son développement personnel;
- un acte d'appropriation d'un discours signifiant,
  c'est-à-dire l'exercice d'un savoir,
  celui de transformer une activité de décodage en une expérience de création dans

PRINCIPES METHODOLOGIQUES [1]

Principes de développement du VOULOIR lire

1. Dissocier, du moins en partie, l'apprentissage de la langue maternelle et la pratique de la lecture.
2. Favoriser la lecture intégrale des oeuvres.
3. Décolariser la pratique de la lecture.
4. Partir du vécu linguistique, socio-culturel et psychique du lecteur.
5. Favoriser l'accès des élèves à toutes les formes littéraires, à tous les styles, à tous les genres.
6. Multiplier les occasions de lire en favorisant l'accès aux livres.

Principes de développement du POUVOIR lire

1. Individualiser la pratique de la lecture.
2. Axer le développement des aptitudes à la lecture sur le développement intégral du lecteur.
3. Mettre au point des situations de lecture significative.
4. Préparer avec chaque élève un parcours de lecture.

Principes de développement du SAVOIR lire

1. Axer l'intervention pédagogique sur le développement de l'habileté à communiquer.
2. Diversifier les techniques, les stratégies, les habiletés de lecture.
3. Intégrer les divers éléments du savoir lire.
4. Prolonger le développement du savoir lire jusqu'à la pratique créatrice.
5. Favoriser la lecture "plurielle" des oeuvres littéraires.

[1] Hould, Raymond, "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture", Vie pédagogique, 11 fév. 1981, p. 22-26.

et par le langage. (1)

L'évaluation

Enfin, notons que l'évaluation de l'habileté à lire peut se faire à partir d'une situation d'apprentissage qui offre les conditions des situations dans lesquelles les élèves lisent habituellement (2). Ces derniers auront donc une intention, un but qui les incite à lire; ils révéleront leur habileté en exécutant une tâche prouvant qu'ils ont atteint leur but et ce, grâce à un texte dont l'enseignant(e) aura prévu les difficultés.

Les comportements observables au cours de la situation de lecture, les réponses fournies dans l'exécution de la tâche et les rétroactions au moment de l'objectivation fourniront à l'enseignan(e) les informations dont il ou elle a besoin pour évaluer l'habileté à lire de ses élèves.

---

(1) Hould, Raymond, "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture", Vie pédagogique, 11 fév. 1981, p. 22-26.

(2) Dulude, Françoise, "Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire", Vie pédagogique, nov. 81, p. 25-29.
On aura intérêt à consulter également une taxinomie de la compréhension en lecture et son application présentées à l'annexe 2 de cet ouvrage.

2. LIRE DANS LE MILIEU FAMILIAL

Comme le milieu scolaire fait partie de l'univers du jeune dont la famille est le centre, le développement de l'habileté à lire doit influencer le comportement de celui-ci chez lui.

Pour ce, il est nécessaire que l'enseignant(e) ait une connaissance suffisante du milieu familial de chacun de ses élèves. En effet, pour individualiser la lecture, c'est-à-dire conseiller un parcours de lecture formé de titres qui intéressent chaque élève, l'enseignant(e) doit pouvoir compter sur des renseignements utiles comme l'espace dont il dispose pour lui-même, les livres dont il est entouré déjà, ceux de la famille, etc.

En fait, il s'agit de créer ou d'améliorer une mentalité qui mettra la lecture au rang des activités régulières de l'enfant, comme le jeu et l'écoute de la télévision. Pour ce, la participation des parents est très importante; lors des contacts avec ceux-ci, l'enseignant(e) en profitera pour les guider dans leurs interventions auprès de leur enfant à ce sujet et pour leur vendre, si nécessaire, l'idée de la formation d'une bibliothèque personnelle à son intention.

Le développement de cette habitude à la maison se développera plus sûrement encore si l'enfant a à y effectuer des activités diversifiées reliées à la lecture pourvu qu'elles soient aisément réalisables et enthousiasmantes. Il va sans dire qu'une réglementation qui empêcherait les échanges de matériel entre l'école et la famille pourrait nuire passablement à ce développement du goût et de l'habitude de lire.

Ces activités devraient, en outre, exploiter l'utilisation des médias, spécialement la télévision, afin d'en faire non des concurrents mais des alliés qui stimulent les échanges, prêtent à la critique et favorisent la création. La seconde partie de cet ouvrage se veut, à sa manière, une illustration de cette position.

3. LIRE DANS LE MILIEU SOCIAL

Enfin, la société met à la disposition de ses membres des lieux et occasions au service de la lecture.

L'élève du 2e cycle du primaire devrait être au courant de l'existence d'une bibliothèque publique dans les environs de son domicile, des heures de fréquentation, des modalités de prêt et des collections les plus adaptées à son âge et à ses goûts. L'enseignant(e) est à même de fournir ces renseignements et de leur indiquer quels types de travaux auraient avantage à être exécutés en cet endroit. Une visite guidée pourrait être l'occasion idéale.

C'est encore l'enseignant(e) qui, souvent, est le ou la mieux placé(e) pour donner de l'information sur les points de vente de livres dans le milieu de l'enfant. Cette personne aura le doigté nécessaire pour insister comme il se doit sur les caractéristiques de chacun de ces endroits. Ainsi, l'élève sera à l'abri de certains dangers et orienté pour acquérir - ou faire acquérir par ses parents - les livres qu'il convoite.

Comme il se sent envahi par le monde de l'alimentation quand il se rend à l'épicerie, celui du sport quand il est au terrain de jeux, il est normal que l'élève ait l'occasion

de s'imprégner de celui du livre lors de la tenue de salons du livre. Il importe que, très tôt, dans sa mentalité il soit amené à concevoir que le livre est un bien qui a sa place dans la société qui l'entoure et que la lecture est une activité en réponse aux besoins variés des individus qui composent cette société. Mieux encore, il serait hautement souhaitable que ces manifestations soient organisées de sorte que l'élève, à côté et sur le modèle de l'écrivain, de l'éditeur et du libraire, puisse y prendre une part active grâce à des productions soigneusement préparées sous l'oeil de l'enseignant(e) et des parents.

On peut dire, en résumé, que le développement de l'habileté à lire est le fruit d'une série d'activités qui s'exerce à l'école, à la maison et dans la société.

Le milieu scolaire, orientant son action selon l'approche fonctionnelle du langage - les fonctions de la communication - , permet au jeune lecteur, conformément aux directives du Programme d'études, de comprendre des discours signifiants, c'est-à-dire à la fois compréhensibles et illustrant une volonté de communiquer vraiment. Les messages produits et lus en vue de ce développement de l'habileté à lire chez le jeune font partie d'un corpus - auquel se greffent maintenant des guides pédagogiques - que l'on nomme la littérature de jeunesse.

Cette habileté à comprendre des discours signifiants sera de plus en plus grande chez le jeune lecteur si celui-ci améliore graduellement par des activités de pratique, d'objectivation de la pratique et d'acquisition de connaissances sa maîtrise des éléments des deux axes du schéma de la communication

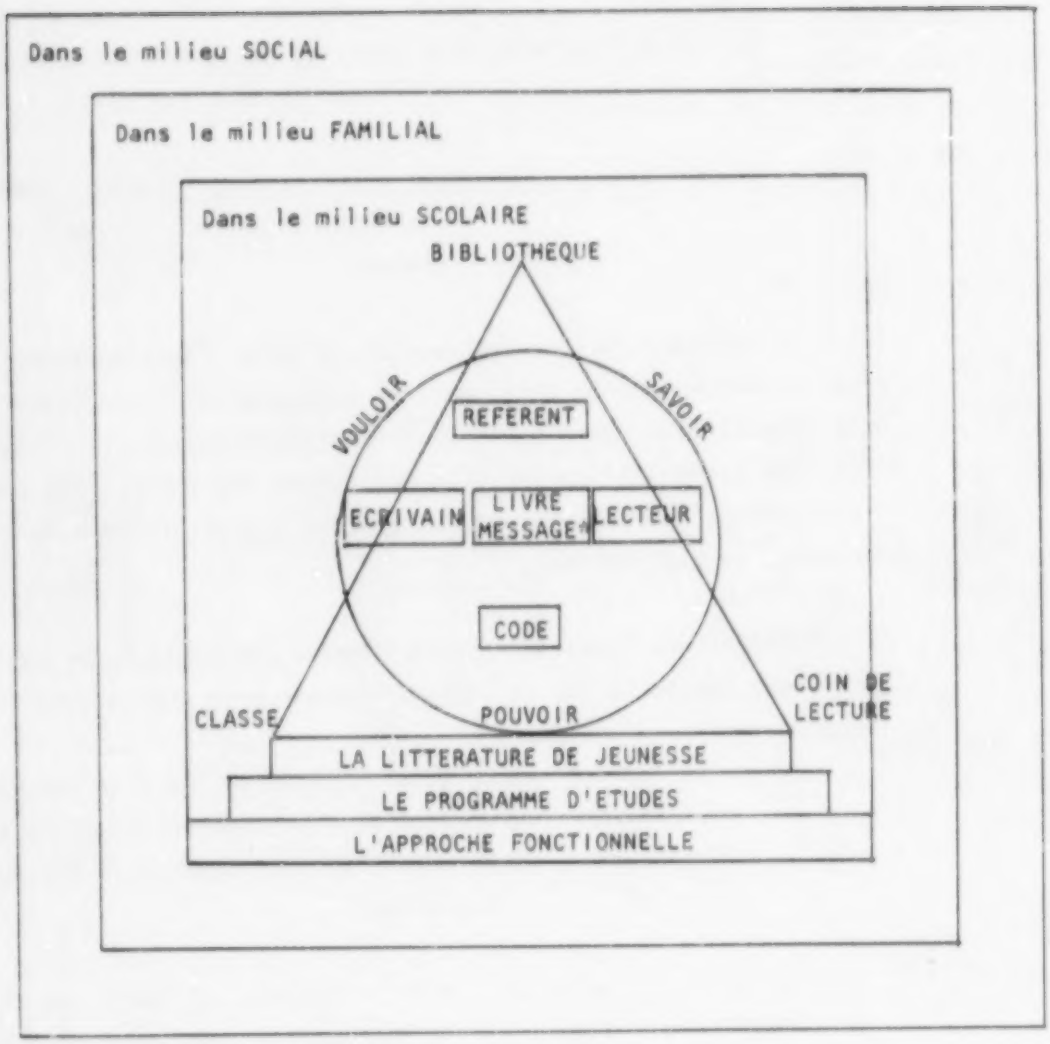
soit, sur l'axe du langage

le référent → la représentation du réel; les connaissances pré-construites,

le code → les conventions propres à la communauté linguistique,

TABLEAU 3

LIRE



* messages expressifs
informatifs
incitatifs
poétiques
ludiques

et le message → les divers types de textes;
(véhiculé par le livre)

soit, sur l'axe du <u>contact intersubjectif</u>

l'écrivain → son intention; la fonction du discours.

le lecteur lui-même → sa capacité de reconstruire et de critiquer le sens des textes variés qu'il lit,

le message → qui tisse le lien - établi, rompu ou inexistant - entre l'écrivain et le lecteur.

S'appuyant sur une réglementation et un fonctionnement qui n'entrent pas en contradiction avec l'objectif poursuivi, le développement de l'habileté à lire des discours signifiants se fait grâce à l'exploitation judicieuse des trois lieux spécifiques et complémentaires que sont la classe, le coin de lecture et la bibliothèque.

En faisant usage de repères d'ordre pédagogique, on peut dire que les activités de lecture peuvent être vues et réalisées comme l'expression

d'un vouloir → un acte de satisfaction d'un besoin.

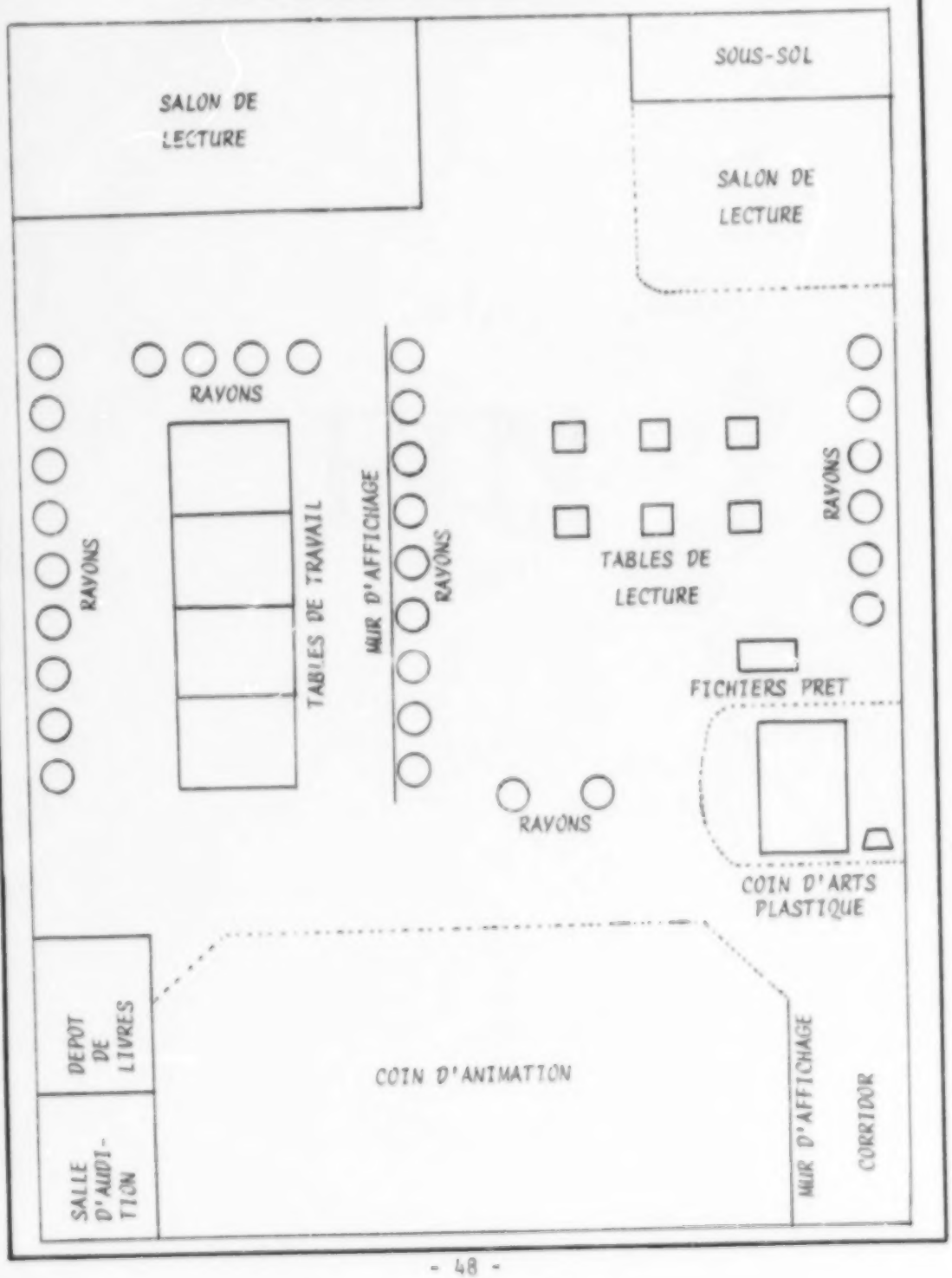
d'un pouvoir → un acte de développement de la personne.

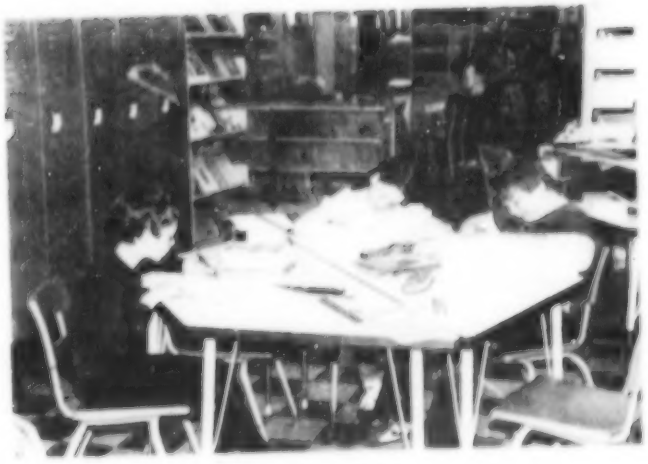
d'un savoir → un acte d'appropriation d'un discours signifiant.

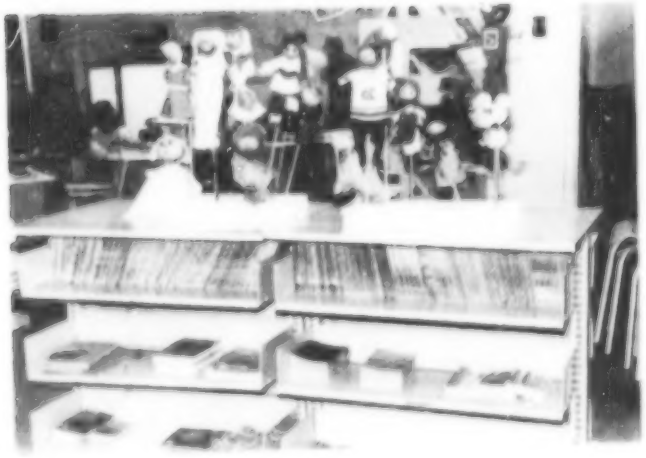
Cette dynamique ne peut devenir vraiment efficace que si elle déborde le milieu scolaire pour se prolonger dans le milieu familial et le milieu social. Grâce à la complicité des médias, le livre peut trouver sa place à la maison si la participation des parents est patiemment sollicitée et favorisée. De même, les efforts pour familiariser le jeune lecteur avec les lieux et les occasions que son environnement lui offre dans ce domaine contribueront à faire de lui un lecteur "d'habitude".

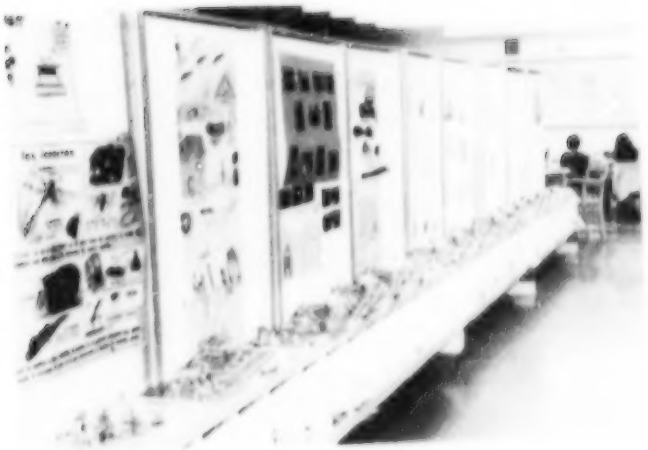
PLAN D'UNE BIBLIOTHEQUE

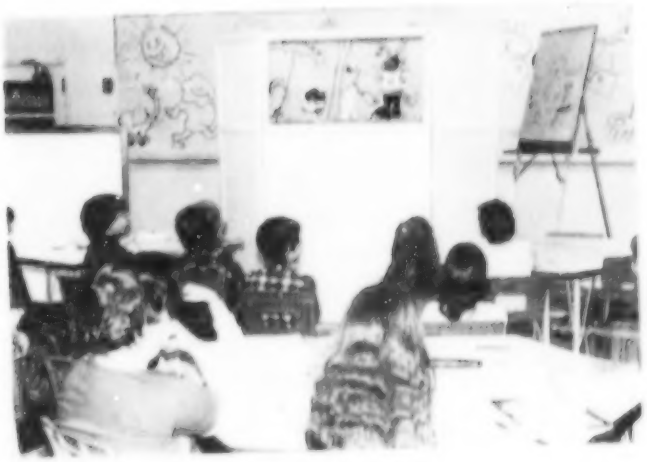
Ecole primaire St-Joseph de Mont-Joli



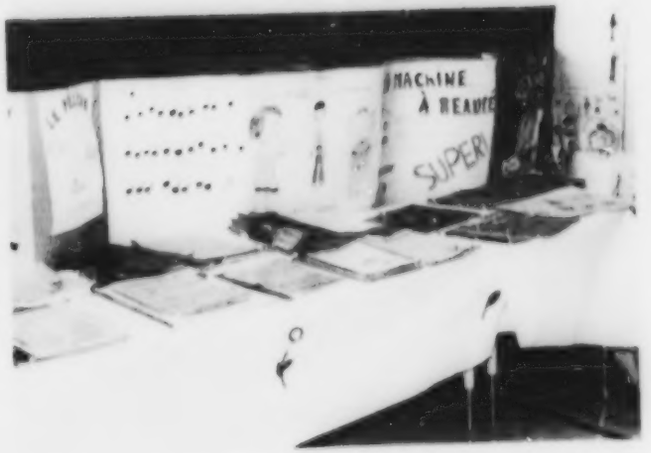


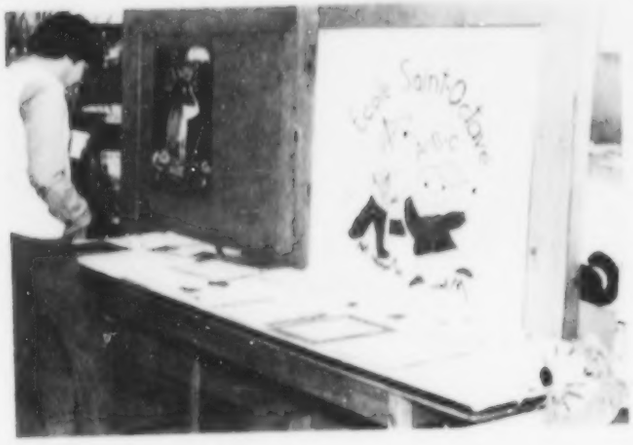






UN SALON DU LIVRE OU DE LITTERATURE





Les Boules

2e partie

ILLUSTRATIONS

sous l'angle des rapports entre le livre et les médias

1. OBSERVATIONS

1.1 au niveau du milieu scolaire

Dans l'apprentissage de l'art de lire, il nous semblerait néfaste de considérer les moyens audio-visuels comme des concurrents déloyaux de l'imprimé. Il est vrai que ce dernier n'a pas toujours sa part, nos élèves étant attirés par la facilité qu'offre le petit écran; mais il apparaît plus efficace de s'allier ces moyens modernes si l'on veut promouvoir le livre. Partir d'émissions télévisées telles: La petite maison dans la prairie ou Les Pierrafeu pour donner le goût de lire d'autres aventures écrites dans le même genre nous semble à propos dans le contexte actuel.

1.1.1 concernant l'approche fonctionnelle

Ces émissions contiennent les éléments des différents discours décrits dans le Programme d'études/Français: informatif, expressif, incitatif, poétique et ludique. (Ex.: Les Pierrafeu comporte des descriptions plus ou moins fantaisistes il est vrai, sur les modes de vie au temps de la préhistoire pouvant inciter les enfants à aller plus loin à la recherche d'informations dans ce domaine.) Les activités que nous proposons favorisent spécialement le développement de l'exprit critique. L'élève aura l'occasion d'utiliser:

le discours expressif lorsqu'il exprimera ses idées ou ses sentiments sur le contenu du film ou de sa lecture, lorsqu'il demandera des clarifications, des explications, lorsqu'il écoutera le point de vue d'un(e) camarade, tiendra compte de l'interlocuteur(trice) précédent(e), comparera son opinion à celle des autres pour argumenter, défendre ou modifier la sienne...
le discours informatif lorsqu'il voudra se renseigner auprès de ses camarades ou de l'animateur(trice) sur l'auteur(e), l'endroit où a été filmée l'émission ou l'époque où se déroule l'action...
le discours incitatif lorsqu'il argumentera, donnera son opinion dans le but d'influencer le point de vue des autres, lorsqu'il fera des suggestions susceptibles de modifier ou d'impressionner ses interlocuteurs(trices)...
le discours ludique ou poétique lorsqu'il réagira à la beauté et à l'humour contenus dans les textes oraux ou écrits;
l'objectivation tout au long du déroulement des activités mais plus particulièrement lors des discussions et du transfert à la réalité.

1.1.2 concernant le processus d'apprentissage

L'exploitation de ce média - la télévision - en vue d'améliorer ses connaissances et ses habiletés en lecture s'inscrit dans un processus de production et de compréhension de discours signifiants. Cela permet d'organiser l'apprentissage autour de discours reliés à de multiples intentions de communication. La volonté d'exprimer son opinion associée à celle de comprendre l'intention de l'émetteur dans des conditions respectant les goûts et intérêts des enfants de cet âge est acquise grâce à l'attrait qu'exercent les émissions de télévision sélectionnées.

1.1.3 concernant la littérature de jeunesse

Nous sommes persuadés que les émissions télévisées peuvent mener à la lecture. C'est dans cet esprit que nous avons tenté d'exploiter cet outil dans un cadre pédagogique. Nous illustrons notre propos à l'aide de livres susceptibles de plaire aux jeunes de cet âge. Nous profitons du fait que les sujets soient plaisants pour inviter les enfants vers la lecture de livres un peu différents de leurs choix habituels; les volumes de: La petite maison dans la prairie sont un peu plus épais que leurs livres préférés et la bande dessinée: La famille Pierrafeu contient moitié dessins et bulles, moitié texte pleine page.

1.1.4 concernant le vouloir, le pouvoir et le savoir lire (1)

le vouloir lire

Il apparaît que les jeunes et même les adultes portent en général beaucoup plus d'intérêt au visionnement d'émissions qu'à la lecture. Nos jeunes seraient-ils intéressés à lire d'autres aventures de leurs héros ou héroïnes préférés(es)? La petite maison dans la prairie, La famille Pierrafeu, Heidi ou le fascinant Goldorack peuvent les entraîner à la lecture pour le plaisir de lire. L'enseignant(e) opportuniste doit se servir de cet intérêt particulier aux vedettes du petit écran pour faire jouer au livre les rôles que l'on attend de lui.

(1) Bégin, Denis, "Problématique de la question des lectures chez les jeunes du secondaire", Revue Des livres et des jeunes, Vol. 4 no 11 printemps 82, p. 15-22.
(Cet ouvrage propose sous les mêmes rubriques - vouloir, pouvoir, savoir - que celles utilisées par Raymond Hould dans l'article cité précédemment, des repères d'ordre pédagogique quelques peu différents.)

le pouvoir lire

Les volumes choisis sont adaptés aux élèves du deuxième cycle de l'élémentaire et le degré de difficulté de lecture qu'on y rencontre est à leur mesure.

le savoir lire

Considérant que les élèves de 9-10-11 ans possèdent déjà les mécanismes de base en lecture et que ceux qui ont encore quelques difficultés dans cet apprentissage apprécieront l'utilisation de matériel audio-visuel, nous profitons de la facilité du visionnement ainsi que de l'attrait pour ce type d'émission afin d'atteindre des objectifs pédagogiques moins accessibles tels: a) développer une compréhension critique de certains produits culturels entourant l'enfant (émission, livre, B.D.) b) faire le lien entre un média de communication (la télévision) et la bibliothèque. (On peut "lire une émission" comme on lit un livre.) c) amener les enfants à étudier plus en profondeur les principaux personnages de leurs émissions favorites, livres ou B.D. d) les amener à être des spectateurs et des lecteurs critiques.

1.1.5 concernant les trois lieux de lecture

Chacune de nos activités a été conçue de façon à tenir compte de la spécificité et de la complémentarité des trois lieux de lecture, soit: la bibliothèque, le coin de lecture et la classe. (cf. déroulement de l'activité La famille Pierrafeu: on recueille à la bibliothèque les B.D. qui ont les caractéristiques étudiées; on sélectionne le nombre convenu; on dépose ces albums au coin de lecture pour pouvoir les consulter pendant les moments prévus à cette fin; en classe, toutes les activités sont encadrées, mises en commun et évaluées à la fin.)

1.2 au niveau du milieu familial

On reconnaît à la famille un rôle important dans les habitudes de lecture des enfants. Le maître d'expérience sait qu'en utilisant la bibliothèque personnelle ou familiale de ses élèves, il a tout à gagner: c'est un élément affectif important pour susciter et encourager la lecture; parfois, elle contient des ressources aussi précieuses qu'insoupçonnées.

Nous croyons que les parents accueilleront de bon gré "le devoir" de l'enfant et s'installeront avec lui devant le petit écrant, surveillant ensemble les points intéressants à discuter en classe le jour suivant. Ils seront ouverts aussi à favoriser à leurs jeunes l'accès à la bibliothèque municipale pour trouver La petite maison dans la prairie ou pour sélectionner de façon plus critique une bande dessinée après l'étude de celle des Pierrafeu. La collaboration avec la famille est profitable à tous.

1.3 au niveau du milieu social

Il existe dans l'entourage de l'enfant une foule de services le plus souvent gratuits répondant à leur curiosité suscités par le visionnement d'émissions télévisées ou par leurs lectures: le kiosque d'informations touristiques pourra situer sur la patrie de la famille Ingalls, le mode de vie rudimentaire des Pierrafeu peut nous guider vers la connaissance des produits régionaux. L'enseignant(e) attentif(ve) et clairvoyant(e) saura exploiter les interrogations soulevées lors des discussions pour relancer l'intérêt et valoriser le milieu de l'enfant. Grâce aux médias d'information - télé · radio · téléphone -, les enfants découvriront que les journaux, les dépliants publicitaires, les revues, les encyclopédies, offrent des réponses à leurs questions et procurent un réel plaisir.

2. PREMIERE ILLUSTRATION:

La petite maison dans la prairie (1)

La télé-série met en vedette une famille de pionniers vivant sur une ferme à la fin du 19e siècle. Chaque épisode raconte un fait ou un événement qui a marqué leur vie simple, dure mais pleine de chaleur et d'inattendu.

Dans cette émission, Laura est enseignante et propose d'entrer en communication au moyen de la correspondance scolaire, avec une autre classe. Albert écrit à Leslie... et un sentiment se développe entre les deux correspondants. Ils ont à surmonter différents obstacles...

2.1 Exploitation de l'émission télévisée du 18-01-82

---

(1) Cette illustration recoupe certains aspects travaillés par Elca Tarrab dans le chapitre IV "Exprimer ses sentiments" de son excellent ouvrage L'élaboration du langage du primaire: pistes d'objectivation (Documentation pédagogique no 1). Montréal, Un. de Montréal/PPMF - primaire, 1981, 157 p.

2.1.1 Fiche de planification

Mode: écrit - oral

Discours: expressif (surtout)
incitatif, informatif (à l'occasion)

Objectifs:
- développer l'esprit critique chez l'enfant
- faire le lien entre la télévision et le livre
- étudier les principaux personnages de cette émission
- faire le transfert de la fiction à la réalité
- donner le goût de lire: La petite maison dans la prairie.

Situation signifiante: L'exploitation de l'émission de télévision du 08-01-82.

Elément déclencheur: visionnement de l'émission.

Anticipation: Discussion sur les raisons qui font que cette émission plaît aux jeunes;
Etude des personnages et du contenu général.

Présentation de l'activité:

Il s'agit de partager son point de vue sur le contenu de l'émission afin de mieux comprendre, de prendre un recul et d'avoir un esprit critique. Les étapes prévues sont les suivantes:

1. Mise en situation
2. Visionnement et vérification de la compréhension
3. Réponse aux questionnaires A et B
4. Evaluation
5. Promotion des livres de cette série
6. Réinvestissement

Fiche de planification (suite)

Tout au long du déroulement de l'activité, les élèves seront amenés à s'exprimer et à prendre du recul mais spécialement lors des discussions et des réflexions qu'entraînent les questionnaires.

Développement des habiletés et des connaissances:

- utiliser les différents discours (cf. 1.1.1)
- découvrir les valeurs implicites véhiculées par l'émission
- l'objectivation devrait permettre à l'enfant de devenir un spectateur (un lecteur *) plus critique.

Réinvestissement:

- étudier une autre émission une bande dessinée.

* N.B. Cette activité met surtout l'accent sur le développement des habiletés favorisant une compréhension critique de l'émission et du livre; on pourrait insister davantage sur d'autres aspects du savoir lire.

2.1.2 Fiche de déroulement

Lieux/ Temps *	Déroulement	Commentaires/exemples
Classe	1. Mise en situation Demander aux jeunes s'ils ont l'habitude d'écoute. La petite maison dans la prairie et vérifier leur intérêt et leur perception de l'émission. Présenter les diverses étapes de l'activité. 2. Visionner l'émission. · Remarques générales face au visionnement. 3. Répondre au questionnaire (voir questionnaire A).	Elément déclencheur Questions: Est-ce réaliste cette émission? Les personnages ressemblent-ils à des gens que tu connais? Essayez de ne pas vous identifier aux personnages (à expliquer). Une émission La petite maison dans la prairie; date: 18 janvier 1982. (Les enfants peuvent la visionner à la maison ou faire enregistrer l'émission sur vidéo-cassette.) On veut vérifier si les jeunes ont compris globalement l'histoire. A cette étape, il n'y a pas encore de critique. Les jeunes prennent un recul face à l'action. Après les réponses données oralement, ils écrivent les réponses sur le questionnaire qu'ils devraient avoir entre les mains.

* Le temps est en fonction des objectifs poursuivis et du groupe d'enfants auquel on s'adresse.

Fiche de déroulement (suite)

Classe	Répondre à la grille analytique sur l'étude des personnages (questionnaire B). Ajouter d'autres questions au besoin: selon l'intérêt du maître ou des élèves. 4. Evaluer l'activité.	Concepts: intrigue, personnage principal, secondaire. Prise de conscience des modèles traditionnels d'hommes et de femmes véhiculés et comparaison avec les gens qui nous entourent. Exploration d'autres composantes: moeurs, langage, époque. Il y a intérêt à être critique même face aux activités proposées par l'enseignant(e); ceci permet de prendre conscience des connaissances retirées.
Bibliothèque Coin de lecture	5. Aller chercher les livres de cette télé-série. Faire faire la promotion par les élèves qui les connaissent.	Inventorier et vérifier la disponibilité des volumes de cette série, auparavant. La petite maison dans la prairie, Bibliothèque du chat perché, éd. Flammarion, auteur: Laura Ingalls Wilder.
Bibliothèque Coin de lecture	Lire pour le plaisir. Lire une nouvelle aventure de cette série en répondant aux questionnaires A et B.	Les élèves intéressés peuvent modifier ou construire d'autres questions à l'intention de leurs camarades.
Classe	Référer aux habiletés ou aux connaissances acquises, toutes les fois que c'est à propos. 6. Réinvestissement: Analyse et création d'une bande dessinée. (voir 2e illustration)	Pratiquer la critique positive.

Questionnaire A

Compréhension générale de l'émission

Intrigue et importance des personnages

1. Comment définis-tu l'intrigue? (Décris brièvement l'action.)

_____

2. Les personnages: principal(aux) ou secondaires
   - Quel(s) personnage(s) est(sont) au centre de l'action, au milieu de l'intrigue?
   - Quels personnages sont secondaires, c'est-à-dire occupent un rôle de deuxième plan dans l'intrigue et se situent près du ou des personnages principal(aux) face à l'action?

_____

_____

La correspondance

1. Qui dit qu'en écrivant sa lettre il ou elle croyait qu'elle serait lue par une fille?

_____

* 2. ...

* N.B. Nous n'avons pas cru opportun d'insérer toutes les questions se rapportant à la correspondance, à l'approche amoureuse et aux relations familiales car elles ne s'appliquaient qu'à l'émission diffusée le 18 janvier 1982. Vous trouverez à l'intérieur de l'illustration La famille Pierrafeu une grille générale (p. 76) pouvant s'adapter à plusieurs émissions ou livres.

Questionnaire A (suite)

L'approche amoureuse

1. Qui, du garçon ou de la fille, est plus dépendant de l'autre dans cette relation?

   _____

2. ...

Les relations familiales

1. A qui, dans sa famille, Albert confie-t-il son secret?

   _____

2. ...

La vie scolaire

1. Dans l'émission, qui des garçons ou des filles semblent les plus sages à l'école?

   _____

2. Est-ce comme cela à ton école?

   _____

3. Albert vit des problèmes à l'école; après en avoir discuté avec son enseignante, Laura, celle-ci trouve-t-elle une solution? Explique.

   _____

4. L'attitude de Laura envers Albert ressemble-t-elle à celle de ton enseignante?

   _____

Questionnaire B

Etude des personnages et transfert à la réalité

Film ou livre	Passage ⟷	Réalité
1. Les comportements des principaux personnages sont-ils réfléchis, personnels ou imposés ou stéréotypés?		1. Vérifions le comportement de 2 ou 3 de nos proches (le nôtre y compris).
2. Qu'arriverait-il si on interchangeait les rôles des personnages féminins avec les rôles masculins (évaluons les réactions de chacun dans ce nouveau rôle).		2. Voyons l'impact de ce changement dans la société, la famille et notre vie personnelle.
3. Parmi les 4 ou 5 principaux personnages (principal(aux) et secondaires),trouvons une qualité et (ou) un défaut qui illustre chacun d'eux.		3. Essayons de trouver un qualificatif qui représenterait nos copains ou nos copines.
4. Trouvons des caractéristiques propres à l'époque où se déroule l'action: vie familiale, fêtes, alimentation, vie scolaire, mode vestimentaire, musique, danse, moyens de transport, vie religieuse, etc.		4. Comparons avec notre époque.
5. Essayons de trouver l'intention de l'auteur ou du réalisateur de cette aventure. Que voulait-il nous faire comprendre? A-t-il caché des facettes de la situation ou a-t-il insisté exagérément sur certains détails pour nous faire comprendre son message?		5. Trouvons des exemples où nous agissons un peu de cette manière pour communiquer nos intentions.

Questionnaire B (suite)

6. Dans l'émission, de façon générale, trouves-tu que les problèmes se règlent trop facilement?	6. Est-ce que c'est comme cela que ça se passe dans la vie?
7. Selon toi, y a-t-il des invraisemblances dans ce film?	7. Prouve-le en t'appuyant sur ce que tu connais de la réalité.
8. La vie à la campagne au siècle dernier te semble-t-elle plus facile ou plus difficile que celle montrée à la télévision, dans cette émission ou dans ce livre?	8. Et aujourd'hui, la vie te semble-t-elle plus facile ou plus difficile que celle décrite dans le film ou le livre?
9. Pourquoi trouvons-nous si plaisante la télé-série <u>La petite maison dans la prairie</u>?	9. Si tu avais à collaborer avec le collaborateur ou l'écrivain lui conseillerais-tu des modifications? Lesquelles?
10. Le langage que les personnages utilisent à la télévision est-il le même que dans les livres? Pourquoi?	10. Considérant le niveau de langue que nous utilisons, y a-t-il des expressions à la télévision qui vous ont choqués? Lesquelles?

3. DEUXIEME ILLUSTRATION:

La famille Pierrafeu

Cette bande dessinée met en vedette deux familles vivant à une époque soi-disant pré-historique. Les situations cocasses dans lesquelles elles se trouvent les amènent à se débrouiller d'une façon peu commune. Les allusions constantes à la vie moderne ainsi que l'humour avec lequel se déroulent ces aventures en font un outil intéressant et exploitable. (Nous déplorons que le niveau linguistique de cette émission soit un peu trop familier; nous avons convenu de faire les interventions nécessaires afin d'aider l'enfant à porter un jugement critique sur ce point.)

3.1 Exploitation de l'émission télévisée La famille Pierrafeu

3.1.1 Fiche de planification

Mode: écrit - oral

Discours: expressif
ludique
incitatif et informatif (à l'occasion)

Objectifs: · développer une compréhension critique de la B.D.
· faire découvrir qu'un même personnage peut présenter force et faiblesse, sympathie ou antipathie

Fiche de planification (suite)

- faire découvrir l'importance des personnages masculins par rapport à ceux féminins
- faire découvrir les diverses composantes d'une B.D.: action, temps, espace, personnages
- amener les enfants à créer une bande dessinée
- faire découvrir les avantages et les désavantages rattachés à la télévision et au livre.

Situation signifiante: L'exploitation d'une émission de télévision dans la télé-série: Les Pierrafeu et aussi des volumes s'y rapportant.

Elément déclencheur: visionnement d'une émission.

Anticipation: A) Discuter sur le contenu - sur la forme
B) Lire une B.D.
C) Créer une bande dessinée.

Présentation de l'activité:

Il s'agit d'échanger sur le contenu de la B.D. autant que sur sa forme à partir de l'émission de télévision comme du livre afin d'amener les enfants à développer un esprit critique devant les bandes dessinées. Les étapes prévues sont les suivantes:

1. Mise en situation
2. Lecture de la B.D. (volume: les Flintstone)
3. Réflexions à l'aide de la grille d'analyse
4. Visionnement de l'émission
5. Discussion: télévision vs livre
6. Comparaison avec d'autres B.D.
7. Mise en commun
8. Réinvestissement: Création d'une B.D.

Fiche de planification (suite)

Etapes dans la réalisation d'une B.D.:

1. Examen des formes de bulles des B.D.
2. Dessin des différentes formes de bulles et sentiment
3. Portrait de chacun des personnages et exposition et commentaires
4. Scénarios
5. Réalisation à partir des éléments trouvés
6. Réinvestissement possible: échange avec d'autres classes.

Objectivation: Elle est présente à chaque étape et doit parfois être provoquée par l'enseignant(e).

Développement des habiletés et des connaissances:

- trouver les forces et les faiblesses des personnages
- devenir un spectateur (lecteur) plus critique
- trouver des liens entre la bande dessinée télévisée et écrite
- découvrir les composantes de base des B.D.

Réinvestissement:

- créer une bande dessinée
- présentation à d'autres classes de la démarche utilisée pour la réalisation de la B.D.

3.1.2 Fiche de déroulement

Lieux/ Temps *	Déroulement	Commentaires/exemples
Bibliothèque	Mise en situation 1. L'enseignant(e) et les élèves échangent sur leurs connaissances de l'émission Les Pierrafeu.	Elément déclencheur - Ecoutez-vous cette émission? - Est-ce que vous l'appréciez? - Avez-vous déjà lu un volume de cette série? - Aimeriez-vous approfondir vos connaissances sur cette B.D. grâce à des activités?
Bibliothèque	2. L'enseignant(e) présente les volumes et propose de les déposer au coin de lecture afin que tous, en petits groupes, puissent lire un passage du livre identifié. L'enseignant(e) donne un temps limité pour la lecture (3 jours). 3. On est maintenant en mesure de remplir les grilles d'analyse (questionnaires A, B, C).	Le nombre de livres étant limité, le coin de lecture favorise l'accessibilité des livres et permet un isolement pour la lecture. Les jeunes peuvent déjà imaginer les retombées de l'activité. L'objectivation permet d'approfondir les caractéristiques du discours poétique. Chaque enfant devrait avoir une copie de la grille même si l'exercice a intérêt à être fait oralement avec l'enseignant(e).

* Le temps est en fonction des objectifs poursuivis et du groupe d'enfants auquel on s'adresse.

Fiche de déroulement (suite)

		Un encadrement assez rigide est nécessaire parce que l'intérêt des jeunes pour Les Pierrafeu peut être différent de celui créé par les activités proposées.
Classe	4. L'enseignant(e) demande de visionner une émission des Pierrafeu et on revoit les grilles. (Le visionnement peut se faire dans la famille ou à l'école si on l'a préalablement enregistrée sur bande vidéo-cassette.)	Il s'agit de faire prendre conscience aux jeunes que le canevas est le même, que ce soit à la télévision ou dans un livre. Cette fois, l'exercice peut être effectué en petites équipes puisque les jeunes connaissent le contenu de la grille.
Classe	5. On se réunit et on essaie de trouver les ressemblances et les différences entre l'émission de télévision et le livre.	Il s'agit de faire ressortir la spécificité et la complémentarité des livres et de la télévision.
Bibliothèque	6. Les jeunes vérifient si chaque caractéristique de la bande dessinée Pierrafeu apparaît dans les autres bandes dessinées.	La bibliothèque fournit un plus grand choix de bandes dessinées pour vérifier leur composition.
Classe	7. La classe se réunit et met en commun ses découvertes; ensuite, elle bâtit le canevas général d'une bande dessinée.	L'objectivation fera découvrir les caractéristiques de la bande dessinée.

Fiche de déroulement (suite)

	8. Réinvestissement. Création d'une bande dessinée (cf. p. 25-26). Analyse d'un récit d'aventures en bandes dessinées (questionnaire B).	La grille d'analyse se veut adaptable pour toute émission ou livre.

Questionnaire A

Etude des personnages

Objectif: faire découvrir différents types de personnages, leurs forces et leurs faiblesses et l'importance des rôles masculins par rapport aux rôles féminins.

PERSONNAGE(S) PRINCIPAL(AUX)

Rôle le plus important face à l'action

Le(s) personnage(s) principal(aux) est(sont) un(des) HEROS

Choisis la définition qui convient.

réaliste(s)	fantaisiste(s)	fantastique(s)
Pose(nt) des gestes poss'bles, habituels	Pose(nt) des gestes possibles mais en les exagérant	Pose(nt) des gestes impossibles, imaginaires
_____	_____	_____

Donne(nt) un exemple pour appuyer la réponse précédente.

_____

secondaire(s)	figurants
Aide(nt) de très près le personnage principal à accomplir son action	Ne jouent pas de rôle déterminant dans l'action
_____	_____
_____	_____

Traits du(des) personnage(s) principal(aux)

Donne 1 qualité ou 1 défaut qui représente chacun d'eux.

_____

Donne 1 qualité ou 1 défaut qui représente chacun des personnages secondaires.

_____

Questionnaire A (suite)

Rôles masculins et rôles féminins

Explique pourquoi les personnages t'apparaissent sympathiques ou antipathiques

- le(s) personnage(s) principal(aux):
- les personnages secondaires:

Est-ce que ce sont les hommes ou les femmes qui sont les plus importants(es)?

- dans l'intrigue: _____
- par rapport à leur nombre: _____
- de façon générale: _____

  par rapport au rôle de héros: _____

  dans les bandes dessinées: _____

  donne des exemples: _____

- dans tes émissions de télévision: _____

  donne des exemples: _____

- dans tes livres de lecture: _____

  donne des exemples: _____

Questionnaire B

L'action

Objectif: découvrir les divers éléments de (ou entourant) l'action.

SUJET	ACTION
- le(s) personnage(s) ou objet(s) principal(aux)	- celle qui est principale et autour de laquelle toute l'histoire se greffe
_____	_____

- Décris l'intrigue à l'aide des indices suivants:
  - Décris les actions entourant l'intrigue (dans l'ordre où elles se sont déroulées):

    _____

    _____

- Décris le type de relations qu'entretient le personnage principal avec les personnages secondaires (ex.: Fred → Arthur = amicales):

  _____

  _____

- Situe le temps, c'est-à-dire l'époque où se passe cette histoire et note ce qui le prouve:

  _____

- Situe les lieux et décris-les:

  _____

  Parle de leur mode de vie:

  _____

Questionnaire B (suite)

- Pour chaque élément demandé, trouve 2 ou 3 informations que tu as remarquées (dans le film ou le livre):

Moyens de transport	Environnement rural ou urbain	Alimentation	Logement et aménagement intérieur	Environnement extérieur	Type de langage	Mode vestimentaire	Autres observations

- Pour chaque élément, dis si, <u>oui</u> ou <u>non</u>, c'est vraisemblable ou réaliste pour cette époque:

Questionnaire C

Les valeurs

Objectif: faire découvrir les valeurs véhiculées par les personnages ou les faits exposés dans le film ou le livre.

- Nous avons sorti 7 valeurs qui préoccupent notre société; compare ce que tu as retrouvé dans le film ou le livre à ce que tu vis.
  1. le partage des tâches
  2. l'esprit d'équipe
  3. la générosité
  4. le respect
  5. la protection de l'environnement
  6. le sexisme, le racisme
  7. la consommation

Exemples tirés du film ou du livre	Exemples tirés de ta vie: → à l'école, → dans ta ville, → dans ta famille

Juges-tu que le(s) personnage(s) principal(aux) a(ont) bien fait? Donne un exemple.

Y a-t-il de la violence dans ce film ou ce livre? Donne un exemple.

Est-ce que ça finit bien? Est-ce juste? Explique-toi.

3.2 Réalisation d'une bande dessinée

Lieux/	Déroulement	Commentaires/exemples
Classe	L'enseignant(e) propose aux jeunes de créer une bande dessinée.	L'activité décrite précédemment peut servir d'élément déclencheur.
Bibliothèque	1. Il ou elle demande de noter toutes les formes de bulles et de graphies dans les bandes dessinées.	
Bibliothèque ou coin de lecture	Avant de quitter la bibliothèque, les élèves choisissent les bandes dessinées en fonction des bulles et des graphies et ils les placent dans le coin de lecture.	Ils pourront référer à ces B.D. lors des activités qui suivent.
Classe	2. Ils mettent en commun leurs découvertes et dessinent sur un carton les différentes formes de graphies et de bulles qu'ils auront découvertes. Avec un crayon d'une autre couleur, ils écrivent une émotion ou un sentiment qui correspond à la bulle ou au graphie.	Ceci devrait permettre aux enfants de découvrir qu'une forme de graphie ou de bulle peut exprimer différents sentiments et émotions et qu'ils ne font que renforcer le texte et le dessin de l'auteur.

Réalisation d'une bande dessinée (suite)

Classe	Ils exposent ce carton dans la classe.	il pourra inspirer les élèves lors de leur création.
Classe	3. Ils reprennent le canevas d'une B.D. fait à la fin de l'activité précédente.	
Classe ou coin de lecture	En équipe, ils font le portrait général de chaque personnage. Puis, chacun le dessine et écrit les caractéristiques.	Ils pourront référer à la grille d'analyse utilisée précédemment pour mieux dresser les portraits.
Coin de lecture	Ils déposent la feuille comprenant le dessin et les caractéristiques du personnage au coin de lecture. Ceux et celles qui le désirent peuvent faire des suggestions pour améliorer les personnages des autres.	L'enseignant(e) fait découvrir aux enfants les avantages de faire connaître ses personnages et de lire les suggestions des autres.
Classe	4. Pendant ce temps, les équipes se réunissent, décident de l'intrigue, déterminent les séquences et font une première ébauche de leur bande dessinée.	Le maître peut faire objectiver au niveau des équipes lorsqu'il le juge profitable.
Classe ou coin de lecture	5. Chaque membre se fait un devoir de lire les commentaires des autres amis avant la rédaction	Ceci permet aux enfants de retirer le maximum de positif des critiques qu'ils ont reçues.

Réalisation d'une bande dessinée (suite)

Bibliothèque	finale de la bande dessinée. Ils affichent leur carton (bulles, graphies) et y posent leurs bandes dessinées. 6. <u>Réinvestissement</u> Présentation de toute la démarche qui a amené la création d'une bande dessinée, à d'autres groupes. Echange avec ceux-ci: méthodes, problèmes rencontrés, processus.	Afin d'avoir les commentaires des amis des autres classes et de leur donner le goût d'en composer eux aussi. Ceci permet aux élèves d'effectuer un recul face à leur création et d'être critique face à leur démarche.

Réflexions

Il ne suffit pas à l'enfant de fréquenter à l'occasion le coin de lecture ou la bibliothèque de l'école pour être mystérieusement transformé en lecteur averti et flexible.

Si d'une part, il faut maximiser l'accès aux livres, il faut encore et bien plus que l'enfant puisse découvrir toute la richesse du langage écrit et visuel qu'ils recèlent; cela ne se fait pas nécessairement tout seul: c'est ici que les différentes stratégies d'animation prennent toute leur importance et leur signification.

Le Programme d'études encourage l'utilisation de livres de jeunesse dans l'apprentissage et le développement du goût et des habitudes de lecture. Mais, comme le précise le Guide pédagogique (1), s'il veut intégrer le livre à la vie quotidienne de la classe, il ne veut pas le rendre "scolaire" au point d'en faire un manuel ou un cahier d'exercices: "c'est précisément pour sa valeur de communication qu'il doit entrer dans la classe de français".

---

(1) Ibid, p. 8

4. TROISIEME ILLUSTRATION:

Le théâtre

Selon Hélène Beauchamp (1), le théâtre est une fable représentée par l'utilisation des divers éléments du langage théâtral.

Ce langage est composé de signes qui sont visuels et sonores. Le geste, le costume, le jeu du comédien, etc... font partie de la première catégorie, tandis que les bruits, la musique, le silence, les paroles, etc... font partie de la seconde.

Le choix et l'agencement de ces signes permettent de créer des spectacles. Pour les enfants, il peut être intéressant de connaître et de percevoir de façon critique ces signes afin de dépasser les simples commentaires du genre "c'est beau", "c'est plate" etc... qu'on peut entendre après un spectacle.

L'illustration qui suit a été conçue dans cette optique.

4.1 Rédaction et réalisation d'une pièce de théâtre

---

(1) Beauchamp, Hélène, "Comment le théâtre vient aux enfants", Québec français, déc. 1981, p. 56-57.

4.1.1 Fiche de planification

Mode: écrit

Discours: poétique ludique

Objectifs: 1) Amener l'enfant à prendre un recul face à une production théâtrale et à développer son sens critique.
2) Rendre l'enfant capable d'objectiver certaines caractéristiques du langage théâtral.
3) Inciter les enfants à entreprendre la lecture de pièces de théâtre.

Situation signifiante:

Elément déclencheur: profiter du fait que toute la classe vient de voir un spectacle de théâtre pour écrire sa propre pièce ou tirer partie d'un événement spécial que l'on souhaite célébrer en présentant son spectacle théâtral.

Anticipation: Elaboration d'une liste de thèmes de pièces (connues ou imaginées);
Brain storming sur ce que doit contenir une pièce;
Le public devant lequel on joue cette pièce.

Présentation de l'activité:

Démarche: a) il s'agit de rédiger le canevas de la pièce

Classe 1. On se choisit un thème.

Classe 2. On décide des personnages.

Coin de lecture 3. On élabore des idées sur le thème choisi (brain storming); (enregistrement).

Fiche de planification (suite)

Coin de lecture 4. On écoute et on choisit les idées principales.

Classe 5. On fait un résumé de l'histoire: mentionner le lieu, les personnages, les actions.

Bibliothèque ou coin de lecture 6. On va à la bibliothèque choisir des pièces de théâtre pour mettre dans notre coin de lecture, pièces qui pourront nous aider à écrire notre pièce.

Classe ou coin de lecture 7. On transforme le résumé en séquences significatives. On peut s'aider des livres du coin de lecture.

b) <u>rédaction du texte</u>

Classe 1. On écrit la pièce en y insérant tous les éléments nécessaires à la compréhension de la pièce.

Coin de lecture 2. On dépose le texte au coin de lecture et on y ajoute une feuille de commentaires.

Coin de lecture 3. Les amis vont lire les textes et y inscrivent leurs commentaires, leurs critiques, leurs suggestions.

Objectivation: (développement des habiletés et des connaissances) Chaque équipe lit sa pièce. Le professeur lit les commentaires; on discute de leur pertinence, on discute des points forts et faibles de la pièce écrite. L'objectivation devrait faire ressortir les caractéristiques du discours poétique-ludique (à l'écrit).

Fiche de planification (suite)

Il ne s'agit pas de décortiquer la pièce, mais plutôt d'essayer globalement de dégager ce qui est dit dans cette pièce et de quelle façon on le dit.

Réinvestissement pour les acteurs:

- Amélioration du spectacle présenté
- Possibilité de retourner au texte de la pièce et d'en faire une critique qui peut déboucher sur une lettre adressée à l'auteur pour lui faire part de l'intérêt ou d'éventuelles améliorations de son texte.

Pour les spectateurs et les acteurs:

- Lecture de pièces de théâtre
- Rédaction de textes dramatiques.

4.1.2 Fiche de déroulement

Lieux	Déroulement
Classe	I - SITUATION SIGNIFIANTE Elément déclencheur: Visionnement d'une pièce de théâtre ou participation théâtrale à un spectacle. Anticipation: Discussion sur la pièce. Comparaison entre le théâtre ou le cinéma (Brain storming). II - PRESENTATION DE L'ACTIVITE : Démarche:
Bibliothèque	1. Prendre un livre contenant une pièce de théâtre, observer la disposition graphique et la mise en page (trouver la différence avec les autres types de livres).
Bibliothèque	2. Se choisir un livre.
Coin de lecture	3. Lire à haute voix une partie du texte en se distribuant les rôles.
Classe	III - OBJECTIVATION : · As-tu aimé lire des pièces de théâtre? Est-ce que tu as trouvé cela intéressant, difficile? · Qu'as-tu remarqué de spécial dans la disposition du texte? · Quels sont les éléments qui ne font pas partie du dialogue? · A quoi t'ont servi ces éléments? IV - DEVELOPPEMENT DES HABILITES ET DES CONNAISSANCES : L'objectivation devrait permettre de faire dégager les caractéristiques du texte théâtral dans sa disposition et ses composantes.

Fiche de déroulement (suite)

	V - REINVESTISSEMENT : Ecrire une pièce de théâtre (saynète). VI - DEVELOPPEMENT DES HABILITES ET DES CONNAISSANCES : L'objectivation devrait faire ressortir les caractéristiques écrites du discours poétique-ludique: pièce de théâtre. VII - REINVESTISSEMENT : 2e partie de l'activité
Classe	- On retravaille son texte.
Classe	- On l'écrit de façon définitive.
Bibliothèque ou classe	- On fait des affiches invitant des amis à venir la voir jouer. (affiches dans les corridors, à la bibliothèque).
Bibliothèque	- On dispose à la bibliothèque les textes de nos pièces pour un mois.
Coin de lecture	- On dispose le texte des pièces dans notre coin de lecture.

Commentaires

Liens avec le nouveau programme

Le Programme d'études encourage la présentation de spectacles (pièces de théâtre, saynètes, sketches) joués par des troupes ou encore par des enfants. Cela se situe dans une perspective globale de formation de l'enfant spectateur:

> "Il s'agit de placer l'écolier dans des situations où le discours vise à divertir les interlocuteurs et faire objectiver certaines caractéristiques évidentes de ce type de discours" (p. 160-217-285).

Utilisation de la grille

Il ne s'agit pas de décortiquer le spectacle mais plutôt d'essayer globalement de dégager avec les enfants ce qui est dit et la façon dont c'est dit.

Il ne s'agit pas non plus d'utiliser cette grille à l'écrit comme questionnaire auprès des enfants, mais de s'en servir à l'oral, pour faciliter le retour sur un spectacle ou encore pour aider les enfants-acteurs à améliorer la qualité de leur représentation.

Composantes de la grille

Partie I Etude du contenu de la pièce.

Partie II a) Objectivation de l'intention et de la situation.

b) Objectivation des éléments du discours théâtral.

Chaque partie correspond à des situations spécifiques et les questions sont proposées à titre indicatif: leur formulation et leur sélection pourront s'adapter aux diverses circonstances.

4.2 Grille d'analyse d'une représentation théâtrale

Etude du contenu de la pièce

Cette partie de la grille pourrait être utilisée pendant la préparation proprement dite du spectacle quand les acteurs ont choisi et lu le texte de la pièce.

1. Quel est le thème ou le sujet de la pièce?

2. Peux-tu raconter brièvement l'histoire?

3. Peux-tu parler de ton personnage et décrire brièvement son rôle dans la pièce?

4. Peux-tu donner une qualité physique ou morale de ton personnage?

5. Quels sont les rapports (relations) entre les personnages?

6. Peux-tu identifier les moments importants de la pièce?

7. Y a-t-il un événement particulier qui a changé le dénouement de la pièce?

8. Dans quel(s) lieu(x) se passe la pièce? Comment peut-on la représenter?

Objectivation de l'intention et de la situation

N.B. Cette partie de la grille pourrait être utilisée avec les spectateurs au retour d'un spectacle, comme aussi avec les enfants-acteurs, en modifiant la formulation des questions.

1. D'après toi, pourquoi les acteurs ont-ils choisi cette pièce? Quel était leur but, (leur intention)? (ex.: divertir, passer un message, émouvoir etc...).

2. L'effet produit (comique, tragique) était-il surtout le résultat de:
   - la situation?
   - les paroles?
   - les gestes?
   - les mimiques?

3. En quoi le spectacle présenté t'a-t-il plu?

4. Le spectacle présenté a-t-il su garder ton intérêt jusqu'à la fin?

5. Comment le public a-t-il réagi pendant la présentation de la pièce?

6. Quel lien peux-tu faire entre le sujet de la pièce et la vie de tous les jours?

Objectivation des composantes du discours théâtral

N.B. Cette partie de la grille pourrait être utilisée autant avec les enfants-acteurs que les spectateurs, après avoir modifié la formulation des questions.

1. Est-ce que les acteurs ont su se faire entendre des spectateurs?
   - Parlent-ils suffisamment fort?
   - Articulent-ils bien?

2. Les acteurs ont-ils changé leur langage habituel: si oui, quelle différence quant à la voix et aux mots as-tu remarquée?

3. Les acteurs utilisent-ils aussi le geste, la mimique ou le mime durant la pièce?
   Qu'est-ce que cela apporte (ou apporterait) à la pièce?
   Est-ce que ces gestes (ou la mimique) ont un lien avec les paroles des personnages?

4. Parmi les éléments suivants, lesquels ont été utilisés pendant le spectacle?
   Essaie aussi de découvrir pourquoi on les utilise.
   - le son
   - la musique
   - l'éclairage
   - les costumes
   - le maquillage
   - les formes
   - les couleurs
   - les accessoires
   - le décor
   - l'espace (déplacements)
   - les marionnettes
   - les masques, etc...

5. Question s'adressant spécifiquement aux enfants-acteurs.
   Qu'est-ce que tu aimes dans le jeu de ton personnage?
   Qu'est-ce que tu pourrais améliorer?

Informations supplémentaires pour compléter la grille

A) Caractéristiques d'un livre de pièces de théâtre:

- les intervenants, les personnages sont clairement identifiés au début du texte;
- la mise en situation de chacune des scènes (description pertinente du lieu, des personnages);
- notation de l'information sur l'action ou l'expression de sentiments;
- rareté des descriptions;
- discours direct du dialogue, disposition graphique particulière;
- indication des personnages à tour de rôle.

B) Caractéristiques d'une pièce de théâtre: (1)

1) il faut un titre;
2) il faut plusieurs scènes;
3) il y a autant d'acteurs que de personnages;
4) les personnages doivent se parler;
5) les acteurs doivent parler à voix haute et bien articuler;
6) il faut avoir une intrigue ou un canevas;
7) il faut que la pièce ait un commencement et une fin;
8) il faut prévoir le décor, le maquillage, les accessoires, les costumes, la musique, l'éclairage;
9) il faut jouer sur scène devant un public;
10) le public doit comprendre facilement;
11) il faut préparer un programme.

---

(1) Ces caractéristiques sont en grande partie similaires à celles proposées par Elca Tarrab dans son ouvrage cité précédemment, p. 125.

Annexe I

Exemple d'une fiche (p. 27-28)
d'un tableau (p. 61)

du fascicule 2: Littérature québécoise de jeunesse
du Guide pédagogique sur la littérature de jeunesse

LE LIVRE QUÉBÉCOIS

1.4

1. Description

La littérature québécoise est de plus en plus variée et intéressante. Voir la sélection (Fascicule 2), les numéros de la revue *Lurelu* et la chronique de la revue *Des livres et des jeunes*.

2. Objectifs spécifiques

— Faire connaître la littérature québécoise.
— Sensibiliser les écoliers au caractère québécois du livre d'ici.

3. Activités connexes

— Projets interrégionaux de correspondance scolaire ou de correspondance avec des enfants de la francophonie internationale (1.15).
— Rédaction de courts textes signifiants (5.6).

4. Remarques

— Il s'agit de **sensibiliser les enfants et les parents** aux "livres d'ici".

5. Activités

	PS	I	II
— **Faire observer** et découvrir les traits québécois présents dans les livres pour la jeunesse. Demander aux enfants de retracer des indices qui font penser que l'action se passe au Québec:	X	X	X
• **Caractéristique géographique:** noter les noms de villes, de rivières sur une carte, évaluer la distance...		X	X
• **Caractère historique:** noter les événements dont on parle, les personnages qui sont évoqués, faire des recherches en bibliothèque ou dans les livres d'histoire, questionner des adultes pour vérifier l'exactitude ou la vraisemblance des faits relatés dans les livres.			X
• **Traits folkloriques:** est-ce que certaines légendes sont propres à notre patrimoine? quelles en sont les origines?			X
• **Aspects langagier et linguistique:** l'écriture de l'auteur, le discours des personnages ressemblent-ils à notre façon de parler, à notre langue?			X
• **Des traits lexicaux:** chercher des mots qui ne sont pas utilisés ailleurs dans les livres français et belges: "mitaine", "banc de neige", "débarbouillette". Examiner des mots français qui ont un sens différent au Québec. Ex.: "le dîner", "le souper"...		X	X

	PS	I	II
• **Les traits culturels distinctifs:** les repas, l'alimentation, le climat, les sports, le mode de vie.		X	X
— **Faire rédiger** de courts textes à couleur locale. Faire parler et écrire les écoliers sur leur monde quotidien.		X	X
— **Apprécier et critiquer** des livres tant québécois qu'étrangers.			X
— **Evaluer l'intérêt** que représente la lecture de textes québécois par rapport à la lecture de textes venant de d'autres pays.			X
— **Comparer et comprendre** les livres par rapport aux traits particuliers de chaque région.			X

6. Suggestions de livres

Corpus québécois
Caractéristiques québécoises marquées

8. *La chicane*, t.1
13. *Emilie, la baignoire à pattes*, t.2
19. *Mon petit lutin s'endort*, t.2
20. *Comptines traditionnelles du Canada français*, t.2
31. *Un clin d'oeil de grand-maman aux coccinelles*, t.3
32. *Un clin d'oeil de grand-maman aux hirondelles*, t.3
62. *La petite fille du printemps*, t.5
(la petite bourgeoisie de Sainte-Foy)
74. *Le pays d'où je viens*, t.5
(présence de cartes géographiques)
75. *Titralak, cadet de l'espace*, t.5
76. *Patrick et Sophie en fusée*, t.5
77. *Pi-Oui*, t.5
78. *Simon*, t.5
79. *Contes de mon pays*, t.5 (aspect lexical)
80. *Le tambour de Montcalm*, t.5 (histoire)
82. *Surréal 3 000*, t.5 (Montréal)
83. *Les morceaux de soleil de Memnoukis*, t.5
84. *Les huîtres magiques*, t.5
(les origines du nouveau monde)
85. *Les marionnettes*, t.5
95. *Une, deux, trois prises, t'es mort*, t.5
98. *Le tournoi*, t.5
100. *Histoires vraies de tous les jours*, t.5

Corpus étranger
Caractères régionaux évidents

27. *John, Rose et le chat*, t.2 (anglais)
79. *Contes à l'envers*, t.3
102. 105. *Crin blanc*, t.4 (Camargue)
130. *Tous les soirs au téléphone*, t.4
132. *Canelle où es-tu?* t.4
133. *Jip dans le téléviseur*, t.4
134. *On demande grand-père gentil et connaissant des trucs*, t.4 (français)
136. *50 000 dollars de chewing-gum*, t.4
138. *Quelques grains de poivre*, t.4
192. *Katia et le crocodile*, t.5
194. *Le chemin secret de la Borie verte*, t.5
202. *La ballade du chien-loup*, t.5
204. *Mais où est donc passé le car?* t.5

7. Evaluation

TABLEAU 5: L'enfant lecteur autonome

Éditions		Titre Auteur(s) et illustrateur(s)	Collection	Année	Pages	Prix	Numéro de la C.B.	Genre	Âge	Cote	Activités pédagogiques
FIDES	66	**La petite fille du printemps** Monique Corriveau Louise Pomminville (p. 76)	Du Goéland	1978	124	3.50	79-39010	Roman illustré	10-11	5	(1.2), (1.4), (2.3), (4.2), (4.7), (4.16)
	67	**Le chat de l'oratoire** Bernadette Renaud Josette Michaud (p. 76)	Du Goéland	1978	90	3.50	78-39097	Roman illustré	10-11	4	(3.4), (4.2), (5.7)
	68	**Le dernier-né des Cailloux** Suzanne Rocher Guy Gaucher (p. 76)	Du Goéland	1975	97	3.50	75-3038	Roman illustré	10-11	4	(3.7), (4.2), (4.16), (5.3), (5.12)
	69	**Le club des curieux** Henriette Major (p. 71)	Les quatre vents	1967	122	3.95	1178-1	Roman fantastique	10-11	5	(4.4), (4.16), (5.3), (5.6)
HÉRITAGE	70	**Tourbillon, le lutin de la Côte-Nord** Francine Loranger Danielle Shelton (p. 69)	Pour lire avec toi	1977	121	2.50	78-30090	Conte illustré	8-11	5	(1.2), (1.18), (4.7), (5.3)
	71	**Le voyage de lapin noir** Jeanne Lachance France Bédard (p. 69)	Pour lire avec toi	1977	125	2.50	78-30088	Roman de science-fiction illustré	8-11	5	(3.13)
	72	**L'enchanteur du pays d'Oz** Adaptation de Marie-A. Warnant-Côté Michèle Devin (p. 69)	Pour lire avec toi	1977	125	2.50	78-30087	Conte de fée illustré	8-11	4	(3.11)
	73	**Le renard rose** Francine Loranger France Bédard (p. 69)	Pour lire avec toi	1976	121	2.50	77-4028	Roman policier illustré	8-11	4	(3.13), (4.6), (4.16)
	74	**Le pays d'où je viens** Ambroise Lafortune Michèle Parson (p. 72)		1977	122	2.95	77-11908	Contes et légendes illustrés	10-11	4	(1.4), (1.18),
	75	**Titralak cadet de l'espace** Suzanne Martel (p. 70)	Katimavik	1974	282	2.95	75-6092	Roman de science-fiction	11	5	(1.4), (1.18), (4.4), (4.8), (4.9), (4.16), (5.6), (5.12)
	76	**Patrick et Sophie en fusée** Monique Corriveau (p. 70)	Katimavik	1975	265	2.95	75-671	Roman de science-fiction	11	4	(1.4), (4.8), (4.8), (5.12)
	77	**Pi-Oui** Suzanne Martel (p. 68)	Katimavik	1974	186	2.95	74-640	Roman (sport)	10-11	4	(1.4), (1.18), (3.1), (5.3), (5.12)
	78	**Simon** Maurice Gagnon (p. 68)	Katimavik	1975	222	2.95	76-7256	Roman (sport)	11	4	(1.4), (1.18), (3.1), (5.3), (5.12)
	79	**Contes de mon pays** Germain Lemieux (p. 72)	Katimavik	1976	156	2.95	76-984	Contes non illustrés	10-11	4	(1.4), (3.11), (5.12)
	80	**Le tambour de Monicalm** Wilma Pitchford Hays Trad. Maryse Côté (p. 60)	Katimavik	1974	203	2.95	76-3592	Roman historique	10-11	4	(1.4), (1.18), (3.7), (4.2), (4.8), (5.3)
	81	**Tikta' Liktak** James Houston Trad. Maryse Côté (p. 73)		1978	67	4.95	79-30254	Légende inuite illustrée	10-11	4	(1.2), (3.7), (3.11), (4.3), (4.8), (4.14)

Annexe II

Certains outils de mesure en lecture:

1. Le test de closure
2. Le test de lisibilité
3. Une taxinomie de la compréhension

1. LE TEST DE CLOSURE

Le test de closure a été mis au point par W.E. Taylor. Il s'agit d'un exercice à trous construit selon des règles précises.

La méthode permet au lecteur de révéler de manière active sa faculté d'anticipation. Mieux un lecteur anticipe, mieux il lit. Dans un texte troué, on lui demande de formuler des hypothèses. Elles se révèlent vérifiées s'il retrouve les unités du texte de l'auteur.

1.1 Utilisations en classe

Une mesure de la lisibilité des textes:

Une moyenne de moins de 35% au test de closure révèle un texte trop difficile pour sa classe.

Une moyenne de plus de 55% au test de closure révèle un texte trop facile pour sa classe.

Une mesure de la compréhension des textes:

La corrélation est élevée entre les meilleurs résultats aux meilleurs tests ou questionnaires de lecture et au test de closure.

Il est très bon pour mesurer le progrès du lecteur car il lui demande d'anticiper et d'utiliser les indices du contexte, syntaxiques et sémantiques.

Il permet le développement de la compréhension des textes grâce à des activités telles que: reconnaissance des indices syntaxiques qui commandent l'emploi d'une forme grammaticale; utilisation du contexte dans la définition des mots, etc.

1.2 Les deux rôles du test de closure selon De Landsheere (1)

MESURE DE LA CAPACITE EN LECTURE: la capacité de comprendre un texte dans son intégralité | mots
| phrases
| interphrases

- Supériorité sur le questionnaire à choix multiples
  | élimination de l'action perturbatrice de la question
  | question
  | meilleur échantillonnage du contenu
- Influence plus grande de la connaissance de la langue que de celle de la matière.
- Au niveau individuel, possibilité d'une fidélité un peu inférieure en regard du questionnaire à choix multiples, à cause de certains traits de personnalité.

Bormuth (p. 39) conclut que rien ne permet d'affirmer que le test de closure mesure autre chose que la compréhension au sens large (vocabulaire, contenu factuel, chronologie des événements, inférences, relations causales, idées principales, intention de l'auteur).

MESURE DE LA LISIBILITE: le degré de difficulté éprouvé par un lecteur essayant de comprendre un texte (il s'agit, ici, surtout des facteurs reliés au matériel lu).

- Utilisation immédiate: plus valide encore que pour la compréhension à cause de l'emploi du seul mot du texte, sans synonyme.
- Utilisation médiate: pour la construction de formules de lisibilité.

---

(1) De Landsheere, Gilbert, Le test de closure, Bruxelles, Nathan, 1973, 122 p., extraits des pages 21 à 42.

1.3 Une interprétation d'une caractéristique du test de closure (1)

MESURE DE LA CAPACITE EN LECTURE: la capacité de comprendre un texte dans son intégralité

- Influence plus grande de la connaissance de la langue que de celle de la matière

INTERPRETATION:

Ceci veut dire
1. qu'un élève qui a une connaissance limitée de la langue sera handicapé pour bien percevoir ce qui se dit dans le texte à l'étude;
2. que cet élève sera handicapé davantage que si, ayant une connaissance normale de la langue, il avait une connaissance limitée de la matière (contenu ou sujet) traitée dans ce texte.

Corollaires

Ceci veut dire
1. que si l'élève a une connaissance normale de la langue et de la matière, le test de closure se révèle un bon instrument de mesure de la compréhension d'un texte dans son intégralité;
2. que le test de closure, indirectement, se révèle un bon instrument de mesure (DETECTEUR OU PREDICTEUR) de la connaissance de la langue de l'élève;
3. que l'ignorance de la matière (contenu ou sujet) deviendra l'obstacle de la compréhension du texte seulement dans les cas où, par ailleurs l'élève connaissant normalement la langue du texte, cette ignorance de la matière sera plus grande que la normale généralement rencontrée à cet âge mental.

Hypothèse

Emettons l'hypothèse (1) qu'une des causes (peut-être la cause principale) de l'ignorance plus grande que la normale de la matière serait la difficulté de celle-ci en regard de l'âge mental de l'élève et que l'intérêt pour une matière serait un gage de difficulté ne dépassant pas la normale pour cet élève.

(1) Bégin, Denis, Notes du cours C.F.S. 2533 Les lectures des élèves, Un. de Sherbrooke, 1980, p. M66.

1.4 Pour construire un test de closure (1)

Règles	Commentaires
CHOISIR UN TEXTE D'ENVIRON 250 mots.	. C'est un texte ni trop long, ni trop court. Les premières fois, il serait préférable de présenter des textes de type informatif car ils sont plus faciles à réussir.
RETIRER UN MOT TOUS LES CINQ (5) MOTS.	. Pour les lecteurs habiles, 20% de suppression permet de faire passer le test dans des conditions optimales. . Pour les plus jeunes (1er cycle, début du 2^{e} cycle) on peut n'enlever qu'un mot tous les dix (10) mots. . Le hasard crée un certain équilibre du côté des habiletés requises.
RESERVER UN ESPACE BLANC UNIFORME POUR CHAQUE MOT SUPPRIME.	. L'espace doit se situer sur une même ligne, il n'est jamais coupé.
RESPECTER LA PONCTUATION.	
AVOIR RECOURS AU DICTIONNAIRE POUR TRAITER LE CAS DES MOTS COMPOSES ET DES LOCUTIONS.	. S'ils peuvent être utilisés isolément, ils comptent pour deux mots. Ex.: oiseau-mouche: 2 mots, co-président: 1 mot. . Maintenez le trait-d'union dans le texte mutilé.
COMPTER LES MOTS ELIDES POUR UN (1) MOT.	. Vous ne comptez pas les apostrophes lexicales. Ex.: l'homme: 2 mots, d'abord: 1 mot.
SEPARER LES NOMBRES S'ILS SONT ECRITS EN LETTRES; LES TRAITER COMME UN SEUL MOT S'ILS SONT ECRITS EN CHIFFRES.	
COMPTER LES SIGLES POUR UN SEUL MOT.	

(1) Les règles sont reprises de l'ouvrage de: Lesage, René et al., L'enseignement du texte au secondaire, Ste-Foy, PPMF/Université Laval, 1979, 39 p., p. 12.

1.5 Pour passer le test de closure (1)

Règles	Commentaires
DEMANDER AUX ÉLÈVES DE LIRE LE TEXTE TROUÉ.	. Ils ne doivent pas avoir lu l'original avant. . Les enfants lisent le texte du début à la fin pour avoir une idée globale de son contenu.
DEMANDER AUX ÉLÈVES DE REMPLIR LES ESPACES BLANCS PAR UN SEUL MOT.	. Dites à vos élèves qu'un même mot peut avoir été enlevé plus d'une fois.
DONNER UNE LIMITE DE TEMPS RAISONNABLE.	. Il est inutile qu'un enfant passe trop de temps sur le texte; probablement qu'après un délai raisonnable, les réponses dont il est "certain" sont déjà écrites.

Pour corriger l'épreuve

ON N'ACCEPTE QUE LE MOT EXACT DE L'ORIGINAL. (2)	. Car il s'agit de s'assurer, dans l'acte de lire, que l'enfant a pu reconstruire le texte original, donc que la compréhension entre le lecteur et l'auteur est maximale.
LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE D'USAGE NE COMPTENT PAS MAIS ON ENLÈVE UN POINT POUR LES FAUTES D'ORTHOGRAPHE GRAMMATICAL.	. De plus, la correction deviendrait trop fastidieuse; de plus des recherches ont prouvé que la validité de l'épreuve ne s'en trouve pas augmentée.
ON RAMÈNE LE RÉSULTAT OBTENU EN POURCENTAGE.	. Un résultat de 35% est un texte trop difficile et un résultat de 55% est un texte trop facile. Vous pouvez prévoir le résultat en faisant le calcul du score de lisibilité.

---

(1) Les règles sont reprises de l'ouvrage de: Lesage René,et al., L'enseignement du texte au secondaire, Ste-Foy, PPMF/Université Laval, 1979, 39 p., p. 21-22.

(2) Ceci est valable pour le test de closure comme mesure de la lisibilité d'un texte; cependant, comme mesure de la capacité de compréhension par l'élève, il serait logique d'accepter les synonymes.

1.6 Un exemple

Classe de 6e année

Moyenne de la classe: 40%, soit l'équivalent de 69%.

Ce que je dois savoir sur le feu (1)

Le feu a été une véritable bénédiction pour l'homme des cavernes. Une branche enflammée était (1)_____ arme difficile pour chasser (2)_____ ours qui s'étaient (3)_____ établis dans les grottes (4)_____ repousser les fauves qui (5)_____ à y entrer. Le (6)_____ a permis de chauffer (7)_____ d'éclairer ces sombres (8)_____, puis de faire cuire (9)_____ aliments. Depuis ces époques (10)_____, il n'a pas (11)_____ de rendre à l'(12)_____ d'innombrables services.

Nous (13)_____ utilisons pour faire marcher (14)_____ machines et fabriquer une (15)_____ partie des objets que (16)_____ utilisons. La brique, l'(17)_____, le verre, le caoutchouc, (18)_____ matières plastiques, le papier, (19)_____ ces substances sont faites (20)_____ l'aide du feu. (21)_____ ne sait quel est (22)_____ homme qui, le premier, (23)_____ découvert le moyen de (24)_____ du feu. Si nous (25)_____ connaissions, il aurait des (26)_____ dans tous les pays (27)_____ monde, parce que cette (28)_____-là a été l'(29)_____ des plus importantes dans (30)_____ histoire des humains. Il (31)_____ peut que le procédé (32)_____ plus ancien ait consisté (33)_____ frotter deux bâtons bien (34)_____ l'un contre l'(35)_____; le frottement les rendaient (36)_____ chauds qu'ils s'(37)_____.

Pourtant, le feu n'(38)_____ pas toujours un ami (39)_____ l'homme. Il peut (40)_____ faire beaucoup de mal. (41)_____ brûle ses forêts, détruit (42)_____ villes, le tue et (43)_____ ruine. Le feu est (44)_____ bon serviteur mais un (45)_____ maître. Il ne faut jamais oublier ce dicton et prendre garde que le feu nous reste toujours soumis.

(1) Parker, B.M., Les Sciences pour garçons et filles, Deux Coqs d'or.

Réponses attendues

1	une	16	nous	31	se
2	les	17	acier	32	le
3	déjà	18	les	33	à
4	ou	19	toutes	34	secs
5	cherchaient	20	avec	35	autre
6	feu	21	Personne	36	si
7	et	22	l'	37	enflammaient
8	demeures	23	a	38	est
9	les	24	faire	39	de
10	lointaines	25	le	40	lui
11	cessé	26	statues	41	Il
12	homme	27	du	42	ses
13	l'	28	invention	43	le
14	nos	29	une	44	un
15	grande	30	l'	45	mauvais

Table de conversion des résultats au test de closure en pourcentages (1)

Principes

- 44% au test de closure égale 75% en compréhension de texte;
- 55% au test de closure égale 90% en compréhension de texte;
- par déduction: 33% au test de closure serait égal à 60% en compréhension.

% en closure	% en compréhension
0	0
1	1
2	3
3	5
4	7
5	9
6	10
7	12
8	14
9	16
10	18
11	19
12	21
13	23
14	25
15	27
16	29
17	30
18	32
19	34
20	36
21	38
22	39
23	41
24	43
25	45
26	47
27	49
28	50
29	52
30	54
31	56
32	58
33	60
34	61
35	62
36	64
37	65
38	66
39	68
40	69
41	70
42	72
43	73
44	75
45	76
46	77
47	79
48	80
49	81
50	83
51	84
52	85
53	87
54	88
55-59	90
60-64	91
65-68	92
69-73	93
74-77	94
78-82	95
83-86	96
87-91	97
92-95	98
96-99	99
100	100

(1) Fortier, Gilles, "Le test de closure, un outil pédagogique", Québec-français, mai 82, p. 80.

2. LE TEST DE LISIBILITE

Cette technique permet de prédire et de contrôler la difficulté d'un texte écrit, d'où une meilleure communication entre l'émetteur (l'écrivain) et le récepteur (le lecteur). Celle présentée ici (1) a été mise au point en se servant de résultats obtenus à des tests de closure couvrant des champs variés et administrés à des populations étudiantes représentatives. Des variables linguistiques ont été ainsi analysées et des formules de calcul ont été élaborées.

2.1 Utilisation en classe

Ces formules ne tiennent pas compte, évidemment, de la connaissance plus ou moins grande du sujet traité, de la motivation des élèves et de l'histoire pédagogique de la classe, mais simplement des phénomènes linguistiques. Cependant, elles ont été établies en regard de catégories d'âges - degrés; elles correspondent en gros aux groupes suivants: élèves des 5^{e} et 6^{e} année; élèves des secondaires I et II; élèves des secondaires IV et V.

Le score optimum - texte ni trop facile, ni trop difficile - se situe entre 35 et 45.(2) Dans les pages qui suivent, un exemple illustrera la façon de procéder pour calculer le score d'un texte. Cependant, il faut se référer au volume de l'auteur pour retrouver la liste du vocabulaire fondamental et les abaques nécessaires pour établir ce score.

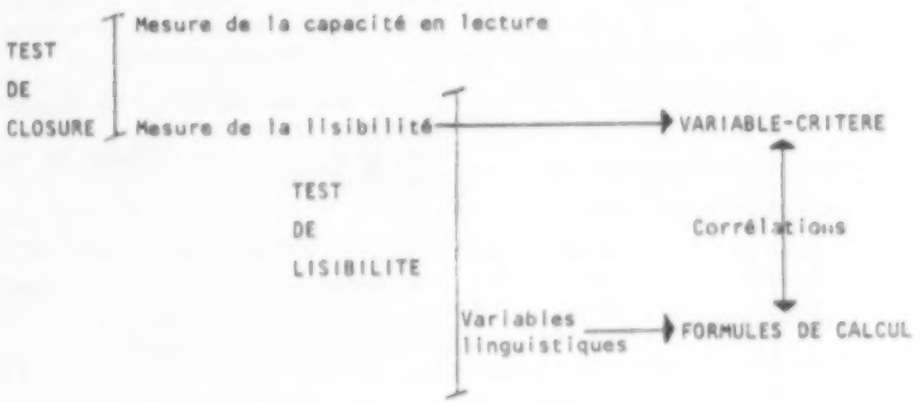
---

(1) Henry, George, Comment mesurer la lisibilité, Bruxelles, Editions Labor, 1975, 175 p.

(2) Propos de G. Henry: 30-40 en 5^{e} et 6^{e}; 35-45 en I et II; 40-50 en IV-V.

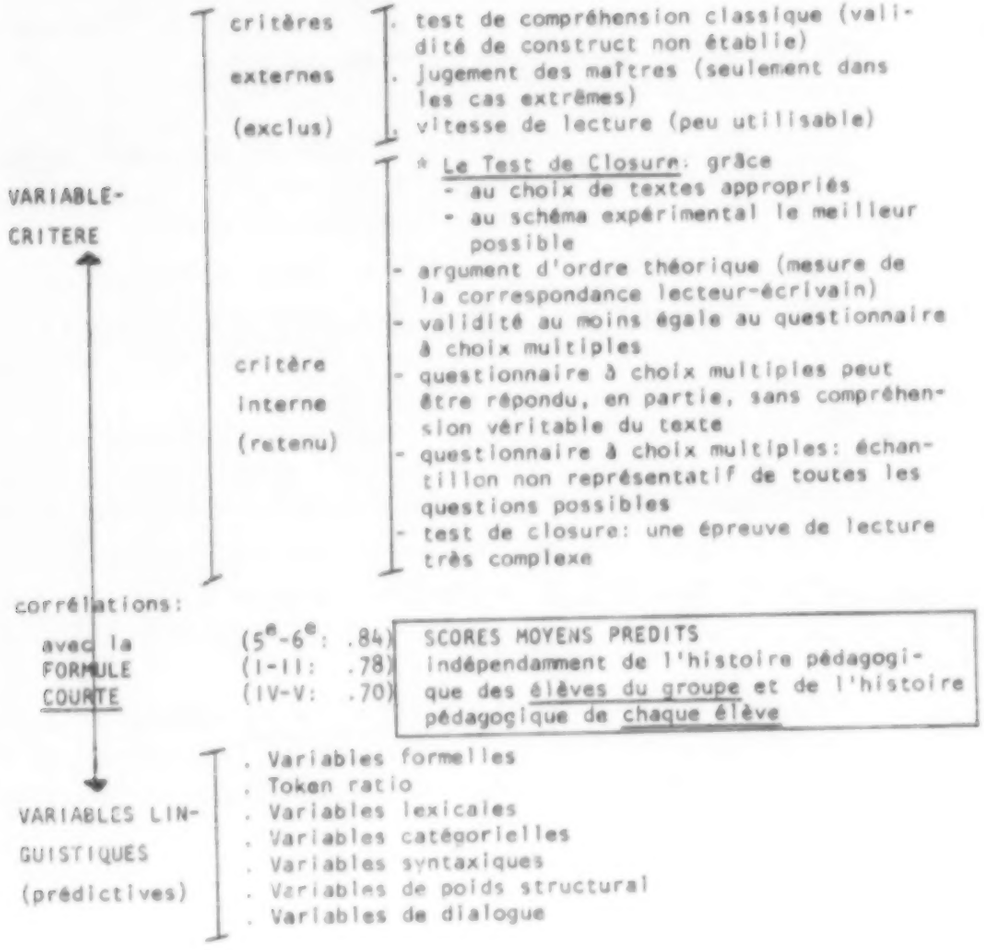
Une vérification de la "formule courte" - généralement utilisée par les enseignants(es) - auprès d'étudiants québécois par un chercheur de l'Université de Sherbrooke, monsieur Robert Lemaire, en collaboration avec l'auteur a laissé voir que les élèves québécois semblent obtenir de meilleurs scores que les élèves belges en 5e et 6e années et de moins bons en secondaires I et II ainsi qu'en secondaires IV et V. L'écart est d'environ 10% dans les diverses catégories. En attendant des études plus approfondies, on verra à apporter une correction de cet ordre dans ses calculs.

2.2 A l'origine des formules de calcul de la lisibilité (1)



(1) Bégin, Denis, "Problématique de la question des lectures chez les jeunes du secondaire", Des livres et des jeunes, Printemps 1982, p. 21.

2.3 Les éléments du test de lisibilité selon les formules de G. Henry (1)


VARIABLE-CRITERE
critères externes (exclus)
. test de compréhension classique (validité de construct non établie)
. jugement des maîtres (seulement dans les cas extrêmes)
. vitesse de lecture (peu utilisable)
critère interne (retenu)
* Le Test de Closure: grâce
- au choix de textes appropriés
- au schéma expérimental le meilleur possible
- argument d'ordre théorique (mesure de la correspondance lecteur-écrivain)
- validité au moins égale au questionnaire à choix multiples
- questionnaire à choix multiples peut être répondu, en partie, sans compréhension véritable du texte
- questionnaire à choix multiples: échantillon non représentatif de toutes les questions possibles
- test de closure: une épreuve de lecture très complexe
corrélations:
avec la FORMULE COURTE
(5e-6e: .84)
(I-II: .78)
(IV-V: .70)
SCORES MOYENS PREDITS indépendamment de l'histoire pédagogique des élèves du groupe et de l'histoire pédagogique de chaque élève
VARIABLES LINGUISTIQUES (prédictives)
. Variables formelles
. Token ratio
. Variables lexicales
. Variables catégorielles
. Variables syntaxiques
. Variables de poids structural
. Variables de dialogue

(1) Henry, Georges, Comment mesurer la lisibilité, Bruxelles, Editions Labor, 1975, 175 p., extraits des p. 37-80.

2.4 Un exemple (1)

Le texte: Contes choisis

(...) "On m'a assuré, dit le chat, que vous avez le don de vous changer en toutes sortes d'animaux, comme en lion ou en éléphant, par exemple." - "Cela est vrai, répondit l'ogre, et pour vous le prouver, je vais me changer en lion."

Le chat fut si effrayé de voir un lion devant lui qu'il gagna aussitôt les gouttières avec beaucoup de difficulté parce que ses bottes n'étaient pas faites pour marcher sur les tuiles.

Quelque temps après, quand l'ogre eut repris sa première forme, le chat descendit et avoua qu'il avait eu bien peur.

"On m'a assuré encore, dit le chat, que vous pouviez prendre la forme d'un rat ou celle d'une souris: je vous avoue que je pense que c'est impossible."

"Impossible, reprit l'ogre, vous allez voir." En même temps, il se changea en une souris qui se mit à trottiner sur le parquet. Sans attendre, le chat se jeta sur la souris et la dévora. (...)

---

(1) Lors d'une visite récente à l'UQAR en mai 83, M. Henry favorisait de limiter l'utilisation des formules de calcul de la lisibilité aux livres informatifs seulement.

La méthode de calcul appliqué à l'exemple

.P.: Mots par phrase)

Il y a 169 mots et 8 phrases.
Vous inscrivez ces deux informations sur le formulaire de calcul (cf. page suivante).
Vous divisez le nombre de mots par le nombre de phrases et vous avez le nombre de M.P.: 21,1

A.G.: (Absents de Gougenheim)

Il s'agit de vérifier si tous les mots du texte sont dans la liste du Vocabulaire du français fondamental de G. Gougenheim que vous trouverez dans le livre de Georges Henry, Comment mesurer la lisibilité. Cela vous paraîtra fastidieux les premières fois mais, après un certain temps, vous exécuterez les calculs beaucoup plus rapidement.

Vous écrivez le nombre de mots qui ne sont pas dans cette liste. Dans ce texte, il y en a 17: chat, don, lion, éléphant, ogre, prouver, effrayé, aussitôt, gouttière, difficulté, botte, tuiles, rat, souris, trottiner, parquet, dévora.
Vous faites le calcul:
le nombre de mots absents (17) divisé par le nombre de mots (169) et le résultat multiplié par cent (100), ce qui donne A.G.: 10,05.

DEXGU: (Indicateurs de dialogue)

Vous additionnez le nombre de points d'exclamation, le nombre de guillemets ou de tirets et le nombre de prénoms utilisés seuls. Ce qui donne 4. Vous faites le calcul. Le total (4) multiplié par cent (100) et divisé par le nombre de mots (169), ce qui donne DEXGU: 2.4.

Vous prenez maintenant l'abaque correspondant au DEXGU = 2 (cf. tableau, p. 113). Vous cherchez le point de rencontre entre M.P.: 21 et A.G.: 10 et vous verrez, en vis-à-vis, un score de lisibilité égal à 35. Vous avez donc sous réserve des limites de cette formule un texte qui n'est ni trop facile ni trop difficile pour des élèves de 5^{e} et 6^{e} année.

Un formulaire de calcul appliqué à l'exemple

Titre: Contes choisis Score: [35]

Genre: Conte

[M.P.]

Nombre de mots: 169

Nombre de phrases: 8

[M. P.] = n. mots / n. phrases = [21,1]

Mots: toute unité séparée d'une autre par:
- un espace
- un tiret
- une apostrophe
- un signe de ponctuation

Sauf:
- les apostrophes l xicales (ex.: aujourd'hui)
- les noms composés du dictionnaire = 1 mot
- les nombres = 1 mot

Phrases:
- terminées par un . , ! , ? , ...
- suivies d'une majuscule.

[A.G.]

N. de mots absents: 17

[A.G.] = n. mots abs. / n. mots x 100 = [10,05]

- Chaque mot absent n'est compté qu'une fois.
- Les variantes morphologiques ne sont pas comptées comme des mots absents.

[DEXGU]

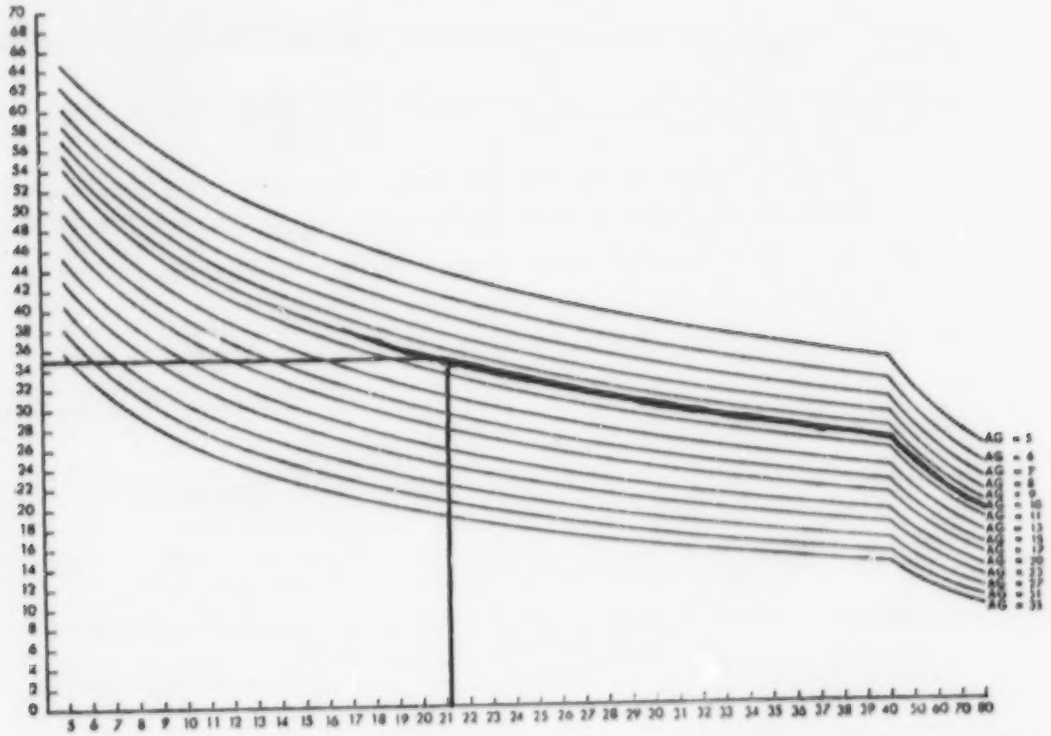
- nombre de !	0	- pour faire un dialogue.
- nombre de " " ou de -	4	- si on a un - plus des " " pour la même phrase, cela compte pour 1.
- nombre de prénoms seuls	0	- si le pronom accompagne le nom, on ne le compte pas. On compte chaque répétition de prénoms.
Total:	4	

[DEXGU] = total x 100 / n. mots = [2,4]

Un abaque

DEXGU = 2

Score de lisibilité (Closure)



Nombre de mots par phrase (MP)

3. UNE TAXINOMIE DE LA COMPREHENSION (1)

La taxinomie est la science des lois de la classification. En éducation, la taxinomie sert à classifier, à organiser et à hiérarchiser des phénomènes d'apprentissage ou de développement. Une taxinomie est un outil qui, lorsqu'il est bien utilisé, doit permettre d'éviter que les objectifs à poursuivre ne soient présentés sans aucun lien entre eux.

3.1 Utilisation pédagogique

L'évaluation, telle qu'elle est souvent pratiquée, vérifie le plus souvent l'acquisition des connaissances des enfants. Se servir d'une taxinomie peut permettre de classifier et, par la suite, de poursuivre des objectifs qui font appel à des processus mentaux autres que la simple acquisition de connaissances, et conduit à des apprentissages souvent différents. La taxinomie facilite la tâche de l'évaluation de ces autres apprentissages en permettant de classifier les éléments devant faire objet de mesure. Elle est donc un fil connecteur entre le programme et l'évaluation.

---

(1) On emploie "taxinomie" ou "taxonomie" indifféremment, selon Le Robert.

La taxinomie concerne le domaine cognitif - acquisition de connaissance, habileté et capacité intellectuelle - , le domaine affectif - adaptation, intérêts, attitudes, valeurs - , le domaine psychomoteur - mouvements humains observables.

Lire, c'est penser, interpréter, évaluer. Une taxinomie aide indirectement l'enseignant à développer différentes habiletés que doit manifester la compréhension de la lecture. La taxinomie de Barrett présentée ici (1) mesure la reconnaissance littérale ou rappel, l'inférence, l'évaluation et l'appréciation.

Un court exercice de familiarisation avec cette taxinomie suit sa présentation et un corrigé termine cette section. Bon moyen de voir si l'on procède, en cours d'année, à une exploitation des différents domaines.

3.2 La taxinomie de Barrett

1. RECONNAISSANCE LITTERALE: - localiser, reconnaître, rappeler
   - explicitement formulé dans un texte.
   - 1.1 Reconnaissance des faits: ... les faits.
   - 1.2 Reconnaissance d'idées principales: ... la formulation explicite d'un passage qui exprime l'idée principale d'un paragraphe.
   - 1.3 Reconnaissance d'une suite ordonnée: ... l'ordre des événements ou des actions.

---

(1) Fall, Khadiya Goulah et al., La compréhension en lecture et application d'une taxinomie de compréhension dans les classes de 2e cycle du primaire, Chicoutimi, Publication PPMF, UQAC, 1980, 86 p., p. 28-37.

1.4 Reconnaissance ou rappel de comparaisons: ... les ressemblances et les différences explicitement formulées par l'auteur en ce qui a trait aux personnages, aux moments et aux lieux d'un récit.

1.5 Reconnaissance des relations de cause à effet: ... les raisons qui motivent les situations, les événements ou les actions des personnages.

1.6 Reconnaissance des traits de caractère: ... les énoncés portant sur un trait de caractère de manière à aider l'étudiant à décrire ce qu'était le personnage à ce moment.

2. INFERENCE: fait appel à une synthèse du contenu littéral d'un texte, à ses connaissances personnelles, à son intuition et à son imagination.

2.1 Inférer des faits servant aux divers éléments d'un texte: faire les suppositions sur des faits additionnels.

2.2 Inférer l'idée principale: donner l'idée principale, la signification générale, le thème ou la morale d'un texte.

2.3 Inférer une suite ordonnée: supposer une action qui aurait pu intervenir entre deux actions, exprimer une hypothèse, imaginer un autre début.

2.4 Inférer des comparaisons: déduire des ressemblances et des différences entre des personnages, des moments ou des lieux.

2.5 Inférer des relations de cause à effet: faire des hypothèses au sujet des motifs d'actions.

2.6 Inférer des traits de caractère: faire des hypothèses sur la nature des personnages.

2.7 Anticiper: ex. la suite.

2.8 Inférer au sujet du langage figuré: déduire le sens littéral de l'emploi figuré que fait l'auteur du langage.

3. EVALUATION: porter un jugement sur le contenu et comparer ce contenu à autre chose.

3.1 Distinguer le réel du fantaisiste: juger si cela peut exister dans la vie réelle.

3.2 Distinguer le fait d'une opinion: juger si l'auteur appui ses dires sur des données objectives ou s'il essaie de faire osciller la pensée du lecteur?

3.3 Juger de l'exactitude et de la validité d'un texte: juger si l'auteur a traité le sujet avec exactitude et complètement.

3.4 Juger de la pertinence d'un texte: juger le passage qui décrit le mieux un personnage.

3.5 Juger de la valeur, des avantages ou de la recevabilité d'un texte: juger de l'adéquation de l'action des personnages et de l'action (valeurs fondées sur les expériences personnelles du lecteur).

4. APPRECIATION: fait appel à la conscience qu'a le lecteur des techniques littéraires, des formes, des styles et des structures de phrases dont l'auteur fait usage pour susciter des réactions affectives chez le lecteur.

4.1 Réagir affectivement à une intrigue ou à un thème: décrire les procédés employés par l'auteur dans le développement de l'intrigue ou du thème qui ont fait jaillir une réaction affective.

4.2 Identification du lecteur aux personnages et aux situations: identifier les techniques littéraires qui le poussent à éprouver de la sympathie ou du rejet envers un personnage.

4.3 Réagir au langage de l'auteur: réagir au choix et à l'emploi des mots et des figures de style de l'auteur.

4.4 Habileté artistique de l'auteur à captiver avec des mots: montrer comment l'auteur réussit à nous faire voir, sentir, goûter, entendre et éprouver des choses.

3.3 Un court exercice

TEXTE: On devient troglodyte (1)

Odilon et Pipo ont été chics, ils nous ont emmenées par leur chemin secret jusqu'à leur cabane souterraine. Comme ils ont travaillé!

On y descend par un escalier de terre, puis on traverse un couloir tout noir, et au bout, c'est la chambre du conseil qui n'a pas encore de plafond. Nous les avons aidés à transporter les fougères et les branchages avec lesquels ils ont fait le toit et, à midi, tout était fini. Nous nous sommes assis en rond, autour d'une bougie allumée. Il y avait dans la chambre du conseil, un air de mystère qui nous mettait en joie.

Odilon a extrait de sa poche le code secret et le plan du chemin qui mène aux Troglodytes. D'abord moi, j'ai demandé ce que signifiait ce mot.

Ils ont expliqué qu'un troglodyte c'est un habitant des cavernes. Donc nous sommes des troglodytes! Le mot de passe, que nous avons appris par coeur, est: "le troglodyte cache ses choux sous le houx".

C'est difficile à dire, mais c'est fait exprès pour dérouter l'ennemi. Il est défendu au chien Boniface de pénétrer dans la cabane souterraine à cause de sa grande taille. On l'a nommé le Gardien Sacré des Troglodytes, et il reste assis devant la porte.

Chacun lui donne une caresse avant d'entrer, en murmurant: "le troglodyte cache ses choux sous le houx".

Alors, Boniface laisse le passage. Cela l'amuse beaucoup.

---

(1) Frère Maud, Le journal de Véronique - la cabane.

Questionnaire

(Afin de vous habiliter avec cette taxinomie, voici quinze (15) questions; essayez de dire à quel domaine appartient chacune d'elles.)

1. Près de quelle ville habite le roi?
2. Quelle raison invoque-t-on pour donner une compagne au lapin?
3. L'histoire que tu viens de lire réussit-elle à te faire aimer cette famille? (Explique ton point de vue).
4. Complète le titre qu'aurait pu recevoir cette fable "Une dame qui ..."
5. Dans quel sens l'auteur dit-il que ces hommes "feront l'affaire"?
6. Quels mots du texte ont permis à l'auteur de nous amener à craindre pour les animaux de cette forêt?
7. L'auteur a-t-il fourni beaucoup de détails sur le bateau? (Développe ton idée).
8. En lisant le texte, as-tu envie de partir, toi aussi? (Explique ta réponse).
9. As-tu parfois l'impression que les animaux se parlent entre eux? (Développe ton idée).
10. La mère est-elle bien confiante de réussir son plan?
11. Le petit garçon traite bien son chien. Est-il important de bien traiter les animaux que l'on garde? (Explique ta réponse).
12. Qu'est-ce qui montre que l'oiseau a bien observé le champ où il niche?
13. Selon toi, qu'est-ce qu'il pourrait y avoir dans une île déserte?
14. Comment l'auteur s'y prend-il pour faire admirer le pouvoir extraordinaire de la fée?
15. Qu'est-ce qui a amené les animaux à avoir peur des renards?

Ecris le numéro de la question dans la case appropriée.

Domaines	Reconnaissance littérale	Inférence	Evaluation	Appréciation
Questions				

Corrigé

Selon que les informations étaient ou non dans le texte, voici le domaine auquel chaque question faisait appel. De plus, l'habileté évaluée est indiquée.

Domaines	Reconnaissance littérale	Inférence	Evaluation	Appréciation
Questions	1 (1.1)	4 (2.2)	7 (3.3)	3 (4.2)
	2 (1.5)	5 (2.8)	9 (3.1)	6 (4.3)
	12 (1.6)	10 (2.6)	11 (3.5)	8 (4.2)
		13 (2.1)		14 (4.1)
		15 (2.5)		

LISTE DES OUVRAGES CITES

Beauchamp, Hélène, "Comment le théâtre vient aux enfants", Québec français, Déc. 1981, p. 56-57.

Bégin, Denis, "Problématique de la question des lectures chez les jeunes du secondaire", Des livres et des jeunes, Printemps 1982, p. 15-22.

Bégin, Denis, Notes du cours C.F.S. 2533 Les lectures des élèves, Université de Sherbrooke, 1980.

De Landsheere, Gilbert, Le test de closure, Bruxelles, Nathan, 1973, 122 p.

Dulude, Françoise, "Une démarche d'évaluation de l'habileté à lire", Vie pédagogique, 15 nov. 1981, p. 25-29.

Fall, Khadiyatoulah et al., La compréhension en lecture et application d'une taxinomie de compréhension dans les classes de 2e cycle du primaire, Chicoutimi, Publication PPMF/UQAC, 1980, 86 p.

Fortier, Gilles, "Le test de closure, un outil pédagogique", Québec français, Mai 1982, p. 78-82.

Foucambert, Jean et Jean André, Atel 1/La lecture fonctionnelle et dynamique, (Matériel d'étude pour les enfants de 8/9 ans.), Paris, Sermap/O.C.D.L., 1977, Matériel didactique; guide pédagogique, 32 p.

Hanna-Barbera, Les aventures animées de la famille Pierrafeu, Paris, Whitman-France, 1977, 77 p.

Henry, George, Comment mesurer la lisibilité, Bruxelles, Editions Labor, 1975, 175 p.

Hould, Raymond, "Principes pour une pédagogie renouvelée de la lecture", Vie pédagogique, 11 fév. 1981, p. 22-26.

Hould, Raymond, Les habitudes de lecture des élèves du secondaire, (Deuxième partie: Développement des habitudes de lecture au secondaire), Coll. SREP, Québec, M.E.Q., 1981, 93 p.

Ingalls Wilder, Laura, La petite maison dans la prairie, (Tome 6 La petite ville dans la Prairie), Paris, Flammarion, 1979, 382 p.

Lesage, René et al., L'enseignement du texte au secondaire, (Quelques exemples d'utilisation du procédé de fermeture), Ste-Foy, PPMF/Université Laval, 1979, 39 p.

Richaudeau, François, "Le texte le plus efficace que je connaisse", Communication et langage, No 37, 1er trimestre 1978, p. 6-24.

Tarrab, Elca, L'élaboration du langage au primaire: pistes d'objectivation, Documentation pédagogique no 1, Montréal, PPMF/Université de Montréal, 1981, 157 p.

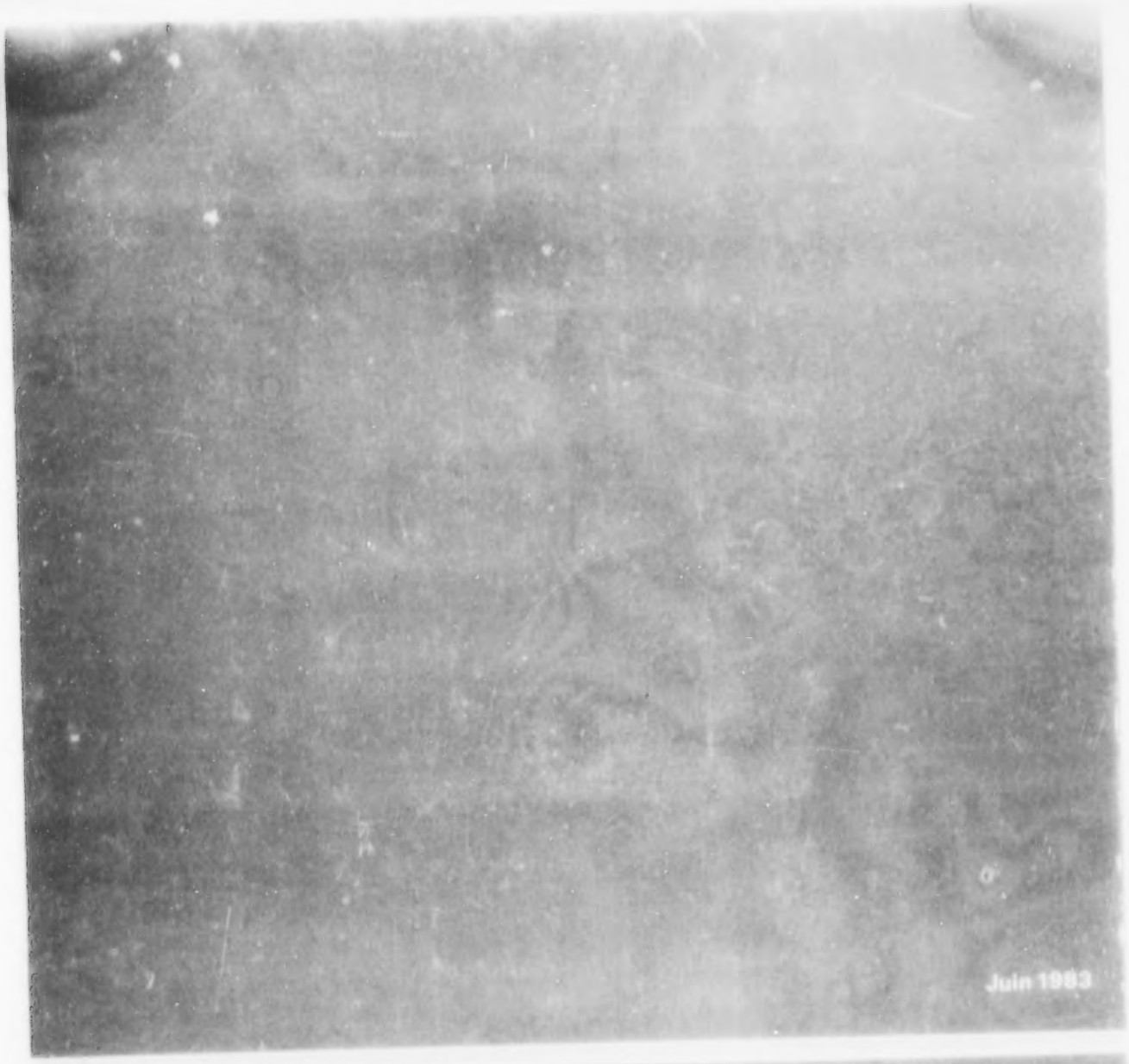
Valiquette, Josée, Les fonctions de la communication, au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle, Coll. SREP, Québec, M.E.Q., 1979, 236 p.

Guide pédagogique (Primaire; Français; Littérature de jeunesse), Québec, M.E.Q. 1981, Fasc. 1: 250 p.; fasc. 2: 105 p.; fasc. 3: 127 p.; 1982, fasc. 4: 157 p.

Programme d'études (Primaire; Français), Québec, M.E.Q., 1979, 334 p.

Programme-cadre de français (Programme d'études des écoles élémentaires), Québec, M.E.Q., 1969, 8 p.

Programme-cadre de français (Programme d'études des écoles secondaires), Québec, M.E.Q., 1969, 16 p.


Juin 1983